

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА
ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
заочной формы обучения, группы 02021253
Канунниковой Анны Андреевны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Алтухова Т.А.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ...	7
1.1 Общение и его развитие в онтогенезе.....	7
1.2 Общение младших школьников и условия его формирования.....	18
1.3 Особенности общения младших школьников с общим недоразвитием речи.....	
1.4 Анализ организационных и содержательных аспектов формирования навыков общения у детей с общим недоразвитием речи.....	29
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....	45
2.1 Изучение особенностей общения младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.....	45
2.2 Методические рекомендации по формированию навыков общения младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	68
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	76

ВВЕДЕНИЕ

Актуальная задача современной школы – воспитать культурную личность, способную к эффективному общению, личность творческую, умеющую найти свое место в постоянно изменяющейся действительности, готовую принимать неординарные решения в различных жизненных ситуациях. В этой связи особое внимание следует уделять коммуникативному развитию личности ребенка.

В ФГОС НОО указано, что «коммуникативное развитие – формирование компетентности в общении, включая сознательную ориентацию учащихся на позицию других людей как партнеров в общении и совместной деятельности, умение слушать, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми, на основе овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации, позволяющими осуществлять свободное общение...».

Коммуникативное развитие предполагает формирование ряда психологических и мыслительных свойств, которые проявляются в процессе коммуникации, и помощь в овладении средствами коммуникации, и формирование ряда социальных установок, необходимых для эффективного общения.

За последние годы общение привлекало внимание многих исследователей. Природа общения, его возрастные и индивидуальные особенности, механизмы протекания стали предметом изучения философов и социологов (И.С. Кон, Б.Д. Парыгин), психологов и педагогов в области возрастной и детской психологии (Т.В Драгунова, И.В. Дубровина, Я.Л. Коломинский, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин).

Многочисленные публикации Б.М. Гриншпуна, Г.В. Гуровец, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Л.Б. Халиловой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской и др. указывают на факт наличия у детей с общим недоразвитием речи стойких

нарушений коммуникативного поведения, эмоциональной неустойчивостью, тугоподвижностью.

Особенности общения детей с общим недоразвитием речи представлены в современных работах О.В. Дзюба, Е.В. Елесеенковой, Е.В. Ковыловой, Н.Ю. Кузьменковой, О.Л. Лехановой, Н.С. Марцун, О.С. Павловой, Н.М. Путковой, Л.Г. Соловьевой, Л.Д. Столяренко, Т.В. Тумановой, Е.Л. Черкасовой и др. Исследователи показали, что у таких детей наблюдаются снижение мотивационно-потребностной сферы общения, трудности реализации речевых и паралингвистических средств, недостаточное усвоение языковых понятий.

Бедность словарного запаса, недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания препятствует осуществлению полноценного общения детей с общим недоразвитием речи, следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь, особенности поведения; незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм).

С.Г. Щербак отмечает, что комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у детей с общим недоразвитием речи препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции этих детей в коллективе сверстников.

В исследованиях Е.Л. Черкасовой отмечается, что свободная речевая коммуникация у младших школьников с общим недоразвитием речи значительно затруднена. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко, смазано. Особенности речевого развития младших школьников являются преградой осуществления полноценного общения, это проявляется в снижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения

(незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, речевой негативизм .

Несмотря на достаточную представленность исследований в области общения детей с общим недоразвитием речи, практически недостаточно уделяется внимание формированию навыков общения младших школьников на логопедических занятиях. В связи с вышеуказанным, выбранная нами тема выпускной квалификационной работы «Формирование навыков общения у младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях» может рассматриваться как актуальная.

Проблема исследования – совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию навыков общения у младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

Цель исследования – сформировать навык общения у младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

Объект исследования – особенности общения младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

Предмет исследования – содержание работы по формированию навыков общения у младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

В ходе работы были поставлены **задачи исследования**:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы обосновать проблему формирования навыков общения у младших школьников с общим недоразвитием речи.

2.Изучить особенности общения младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

3.Разработать методические рекомендации по формированию навыков общения младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

Гипотеза исследования: формированию навыков общения младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях будет

способствовать целенаправленная организация коммуникативно-речевых ситуаций на каждом дидактическом этапе занятия.

Методы исследования: *теоретические:* анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; *эмпирические:* наблюдение; метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили педагогические работы в области общения и его влияния на формирование личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин и др.); концепция формирования коммуникативных способностей младших школьников (М.С. Каган, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик и др.); идеи работ в области изучения коммуникативного развития детей с общим недоразвитием речи (О.Е. Грибова, О.В. Дзюба, Л.Д. Столяренко, Е.Л. Черкасова, Г.В. Чиркина, и др.).

База исследования: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 42» г. Белгорода, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 18» г. Белгорода, МБОУ «Гимназия № 5» г. Белгорода.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Общение и его развитие в онтогенезе

Существование множества различных определений понятия «общения» связано с различными взглядами ученых на эту проблему.

А.А. Бодалев предлагает рассматривать общение как «взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми» (11).

А.С. Золотнякова понимала общение как социально- и личностно-ориентированный процесс, в котором реализуются не только личностные отношения, но и установки на социальные нормы. Общение является коммуникативно-регулятивным процессом, в котором осуществляется передача социальных ценностей с одновременным регулированием их усвоения социальной системой (27).

Опираясь на концепции психологических исследований (Л.С. Выготский, Л.Г. Галигузова, М.И. Лисина, М.Е. Мастюкова и др.), мы склонны рассматривать общение – общение, как одно из главных условий полноценного развития ребенка, которое имеет сложную структурную организацию, основными компонентами которой являются предмет общения, коммуникативная потребность и мотивы, единицы общения, его средства и продукты. На протяжении дошкольного возраста содержание структурных компонентов общения меняется, совершенствуются его средства, основным из которых становится речь. (14; 16; 34,39).

Взаимосвязь общения и темпа развития психических процессов изучена и подтверждена Л.С. Выготским, Л.Г. Галигузовой, М.Е. Мастюкова и др (14; 16; 39).

Философский и психологический анализ проблемы общения представлен в работах А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова (31; 32; 36).

Исследования Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна заложили основу для постановки важнейших теоретических и методологических проблем общения – соотношения общения и деятельности, рече-языко-рече-мыслительной деятельности (4; 15; 32; 43).

В.Н. Панферов выделяет шесть функций общения:

- коммуникативная (осуществление взаимосвязи людей на уровне индивидуального, группового и общественного взаимодействия);
- информационная (обмен информацией между людьми);
- когнитивная (осмысление значений на основе представлений воображения и фантазии);
- эмотивная (проявление эмоциональной связи индивида с действительностью);
- конативная (управление и коррекция взаимных позиций);
- креативная (развитие людей и формирование новых отношений между ними) (41).

Б.Ф. Ломов выделяет в общении три функции: информационно-коммуникативную (заключается в любом обмене информацией), регуляционно-коммуникативную (регуляция поведения и регуляция совместной деятельности в процессе взаимодействия) и аффективно-коммуникативную (регуляция эмоциональной сферы человека (36).

Информационно-коммуникативная функция охватывает процессы формирования, передачи и приема информации, ее реализация имеет несколько уровней: на первом осуществляется выравнивание различий в исходной информированности людей, которые вступают в психологический контакт; второй уровень предусматривает передачу информации и принятие решений (здесь общение реализует цели информирование, обучение и др.); третий уровень связан со стремлением человека понять других (общение, направленное на формирование оценок достигнутых результатов).

Вторая функция - регуляционно-коммуникативная - заключается в регуляции поведения. Благодаря общению человек осуществляет регуляцию не только собственного поведения, но и поведения других людей, и реагирует на их действия, то есть происходит процесс взаимного налаживания действий.

При таких условиях проявляются феномены, свойственные совместной деятельности, в частности, совместимость людей, их сработанность, осуществляется взаимная стимуляция и коррекция поведения. Эту функцию выполняют такие феномены, как имитация, внушение и др.

Третья функция – аффективно-коммуникативная – характеризует эмоциональную сферу человека, в которой выявляется отношение индивида к окружающей среде, в том числе и социальное (18).

Американский психолог Э.Т. Шостром считает, что существует два основных уровня и два типа общения – манипуляция и актуализация. Манипуляция – это есть отношение и обращение с людьми как с вещами. Актуализация – это признание независимости другого и его права быть другим; это естественность; полнота личностной, эмоциональной жизни в данный миг (60).

Советский исследователь В.Н. Сагатовский определяет четыре уровня общения:

- уровень манипуляции;
- уровень «рефлексивной игры» означает, что собеседники, в общем, признают, что у каждого из них есть свои цели и планы взаимоотношений, но стремятся в общении «обыграть» партнера и показать несостоятельность его планов;
- уровень правового общения. Здесь главным является согласование поведения на основе норм и правил, которые должны выполняться партнерами;
- уровень нравственного общения. На этом уровне взаимодействия происходит на основе единения внутренних, духовных начал (44).

В отечественной социальной психологии проблема структуры общения занимает важное место. Методологическая проработка этого вопроса на данный

момент позволяет выделить совокупность достаточно общепринятых представлений о структуре общения (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, В.В. Знаков), выступающих общеметодологическим ориентиром организации исследований (5; 36; 26).

Б.Ф. Ломов отмечает, что к проблеме структуры общения можно подойти по-разному, как через выделение уровней анализа этого явления, так и через перечисление его основных функций. Обычно выделяют, по крайней мере, три уровня анализа:

1. Макроуровень: общение индивида с другими людьми рассматривается как важная сторона его образа жизни. На этом уровне процесс общения изучается в интервалах времени, сопоставимых с длительностью человеческой жизни, с акцентом на анализ психического развития индивида. Общение здесь выступает как сложная развивающаяся сеть взаимосвязей индивида с другими людьми и социальными группами.

2. Мезауровень (средний уровень): общение рассматривается как сменяющаяся совокупность целенаправленных логически завершаемых контактов или ситуаций взаимодействия, в которых оказываются люди в процессе текущей жизнедеятельности на конкретных временных отрезках своей жизни. Главный акцент в изучении общения на этом уровне делается на содержательных компонентах ситуаций общения — «по поводу чего» и «с какой целью». Вокруг этого стержня темы, предмета общения раскрывается динамика общения, анализируются используемые средства (вербальные и невербальные) и фазы, или этапы, общения, в ходе которых осуществляется обмен представлениями, идеями, переживаниями.

3. Микроуровень: здесь главный акцент делается на анализе элементарных единиц общения как сопряженных актов, или трансакций. Важно подчеркнуть, что элементарная единица общения — это не смена перемежающихся поведенческих актов его участников, а их взаимодействие. Она включает не только действие одного из партнеров, но и связанное с ним содействие или противодействие другого (например, «вопрос-ответ»,

«побуждение к действию – действие», «сообщение информации – отношение к ней» и т. п.) (36).

А.В. Запорожец, М.И. Лисина выделили 3 категории средств общения:

1) экспрессивно - мимические средства общения (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации);

2) предметно - действенные средства общения (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов с взрослыми или стремление приближаться к нему, быть взятым на руки);

3) речевые средства общения (высказывания, вопросы, ответы, реплики). Эти категории средств общения появляются у ребенка в том порядке, в котором перечислены, и составляют основные коммуникативные операции в дошкольном детстве (35).

Существуют различные виды общения, которые выделяет М.Р. Львов.

1. Виды общения по средствам:

1) вербальное общение – осуществляется посредством речи и является прерогативой человека. Оно предоставляет человеку широкие коммуникативные возможности и гораздо богаче всех видов и форм невербального общения, хотя в жизни не может полностью его заменить;

2) невербальное общение происходит с помощью мимики, жестов и пантомимики, через прямые сенсорные или телесные контакты (тактильные, зрительные, слуховые, обонятельные и другие ощущения и образы, получаемые от другого лица). Невербальные формы и средства общения присущи не только человеку, но и некоторым животным (собакам, обезьянам и дельфинам). В большинстве случаев невербальные формы и средства общения человека являются врожденными. Они позволяют людям взаимодействовать друг с другом, добиваясь взаимопонимания на эмоциональном и поведенческом

уровнях. Важнейшей невербальной составляющей процесса общения является умение слушать (37).

2. Виды общения по целям:

1) биологическое общение связано с удовлетворением основных органических потребностей и необходимо для поддержания, сохранения и развития организма;

2) социальное общение направлено на расширение и укрепление межличностных контактов, установление и развитие интерперсональных отношений, личностного роста индивида (37).

3. Виды общения по содержанию:

1) материальное – обмен предметами и продуктами деятельности, которые, служат средством удовлетворения их актуальных потребностей;

2) когнитивное – передача информации, расширяющей кругозор, совершенствующей и развивающей способности;

3) кондиционное – обмен психическими или физиологическими состояниями, оказание влияния друг на друга, рассчитанное на то, чтобы привести человека в определенное физическое или психическое состояние;

4) деятельностное – обмен действиями, операциями, умениями, навыками;

5) мотивационное общение состоит в передаче друг другу определенных побуждений, установок или готовности к действиям в определенном направлении (37).

4. Виды общения по опосредованности:

1) непосредственное общение – происходит с помощью естественных органов, данных живому существу природой: руки, голова, туловище, голосовые связки и т. п.;

2) опосредствованное общение – связано с использованием специальных средств и орудий для организации общения и обмена информацией (природных (палка, брошенный камень, след на земле и т. д.) или культурных предметов

(знаковые системы, записи символов на различных носителях, печать, радио, телевидение и т. п.);

3) прямое общение строится на основе личных контактов и непосредственного восприятия друг другом общающихся людей в самом акте общения (например, телесные контакты, беседы людей друг с другом и т. д.);

4) косвенное общение происходит через посредников, которыми могут быть другие люди (например, переговоры между конфликтующими сторонами на межгосударственном, межнациональном, групповом, семейном уровнях) (37).

В процессе общения формируются и совершенствуются коммуникативные умения.

Под коммуникативными умениями, понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения. Коммуникативные умения начинают развиваться с младенчества.

В литературе выделяют следующие коммуникативные умения:

- умение организовывать текст сообщения в адекватную форму,
- речевые умения,
- умение гармонизировать внешние и внутренние проявления,
- умение получать обратную связь, умение преодолевать коммуникативные барьеры и другое.

В исследованиях ведущих отечественных психологов (Л.С. Выготский, М.И. Лисина) доказано, что потребность в общении у детей является базисом для дальнейшего развития всей психики и личности уже на ранних этапах онтогенеза (15; 35).

А.А. Леонтьев выделяет основные этапы, которые проходит онтогенетическое развитие общения у ребенка вплоть до поступления в школу:

1. Возраст от рождения до 2-3 месяцев. Биологическое по содержанию, контактное общение, служащее средством удовлетворения органических потребностей ребенка. Основное средство общения - примитивная мимика и элементарная жестикация.

2. Возраст от 2-3 месяцев до 8-10 месяцев. Начальный этап познавательного общения, связанный с началом функционирования основных органов чувств и появлением потребности в новых впечатлениях.

3. Возраст от 8-10 месяцев примерно до 1,5 года. Возникновение координированного, вербально-невербального общения, обслуживающего когнитивные потребности. Переход к использованию языка как средства общения.

4. Возраст от 1,5 года до 3 лет. Появление делового и игрового общения, связанного с возникновением предметной деятельности и игры. Начальный этап делового и личностного общения.

5. Возраст от 3 до 6-7 лет. Становление произвольности в выборе и использовании разнообразных естественных, данных от природы или благоприобретенных средств общения. Развитие сюжетно-ролевого общения, порождаемого включением в сюжетно-ролевые игры (14).

М.И. Лисина выделила четыре этапа развития общения в онтогенезе:

1. Эмоционально-практическое общение (2-4 года) основано на подражании, совместной деятельности, ярких эмоциях. Основные средства общения на этом этапе – локомоции и экспрессивные движения. В сверстнике дети этого возраста обычно видят самих себя, а его индивидуальных особенностей не замечают. Наблюдения за 12-месячными младенцами показывают, что никто из них не обращает внимания на других детей. В 18 месяцев эпизоды сотрудничества случайны, но уже есть, а в два года практически все дети способны к сотрудничеству.

2. Ситуативно-деловое общение (4-6 лет). В этот период наблюдается расцвет ролевой игры, и внимание ребёнка начинают привлекать сверстники.

Главное содержание общения – деловое сотрудничество, начинают проявляться конкурентное начало и соревновательность

3. Внеситуативно-деловое (6-7 лет). На этом этапе становится возможным «чистое общение, когда дети могут разговаривать без действий. Начинают проявляться соперничество, бескорыстная помощь, которая знаменует собой начало появления дружбы. Возникает стойкая избирательность - хочу играть только с ним! У детей, имеющих друзей, более позитивная самооценка, они более уверены в себе. Поддерживать дружбу - значит, делиться игрушками, какими любимыми они бы не были, заступаться друг за друга, помогать в чем-то. Друзья учатся договариваться о том, чтобы время от времени меняться ролями в игре, мириться друг с другом, если произошла ссора, просить прощения у другого, сохранять общие секреты и тайны. В детской дружбе сложно найти место взрослому, ведь ее нельзя навязать. Если родителям не нравится лучший друг ребенка лучше никогда не критиковать его, тогда для ребенка он будет выглядеть еще привлекательнее (35).

Потребность в общении со сверстниками возникает у ребенка с полутора лет. Е.О Смирнова считает, что взаимодействие детей этого возраста уже является общением на основе следующих критериев:

- проявление внимания и интереса к сверстнику;
- эмоциональное отношение к сверстнику;
- стремление привлечь внимание сверстника;
- чувствительность к поступкам сверстника (28).

Общение детей раннего возраста друг с другом происходит с помощью различных действий, анализ которых позволил М. И. Лисиной выделить четыре основные категории.

1. Отношение к сверстнику как к «интересному объекту». Ребенок рассматривает сверстника, его одежду, лицо, подходит близко к нему. Такие действия проявляются и по отношению к другим детям, и ко взрослым, и даже к неодушевленным предметам. По наблюдениям Лисиной, такое отношение

свойственно детям, которые пришли в детский сад сразу, как только им исполнился один год.

2. Действия со сверстником как с игрушкой. Причем эти действия отличаются бесцеремонностью. При этом сопротивление «игрушки» вовсе не интересует малыша, ребенок может схватить ровесника за волосы, потрогать за нос, похлопать по лицу. Эта форма взаимодействия уже не встречается в общении со взрослыми.

3. Наблюдение за другими детьми и подражание им. К этой категории действий (характерных как для общения с детьми, так и со взрослыми) относятся взгляд глаза в глаза, улыбки, вербальные формы общения.

4. Эмоционально окрашенные действия, характерные только для взаимодействия детей друг с другом. Эта категория действий является специфической для детского общения и, как правило, не используется при контактах «взрослый — ребенок» (16).

Примерно в 1,5 года происходят значительные изменения в общении между детьми. Е.О. Смирнова подчеркивает, что «действия с ровесниками как с неодушевленными предметом идут на убыль, бурно нарастает доля инициативных актов, рассчитанных на то, чтобы заинтересовать собой сверстника, одновременно обостряется и чувствительность малышей к отношению сверстников» (28, с. 96).

К концу второго года жизни дети уже вступают в совместную игровую деятельность, которая доставляет им большое удовольствие. Следует заметить, что игрушки и предметы, находящиеся рядом с общающимися детьми, отвлекают их от общения и снижают эффективность взаимодействия друг с другом. На третьем году общение между детьми активизируется. Особенность этого общения — «яркая эмоциональная окрашенность», «особая раскованность, непосредственность» (28, с. 123).

Потребность в общении друг с другом у ребенка возникает уже на 3 году его жизни. Как показывают исследования Л.М. Шипицыной, ранние формы

общения во многом определяют их дальнейшее развитие и влияют на личность человека, на его отношение к окружающим людям, к себе, к миру (37).

Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова, изучая общение детей со сверстниками, выделили характерные особенности их контактов. Так, авторами отмечается, что первая отличительная особенность контактов со сверстниками – яркая эмоциональная насыщенность. Разговоры детей со взрослыми протекают более спокойно, без лишних экспрессий, тогда как разговоры со сверстниками сопровождаются резкими интонациями, криком, кривляньями, смехом. В общении дошкольников наблюдается почти в десять раз больше экспрессивно-мимических проявлений и подчеркнута ярких выразительных интонаций от ярко выраженного негодования до бурной радости. Вторая особенность контактов дошкольников состоит в нестандартности детских высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов. Разговаривая друг с другом, дети используют неожиданные, непредсказуемые слова, сочетания слов и звуков, фразы, тем самым проявляя свою индивидуальность и творческую самостоятельность. Третья отличительная особенность общения дошкольников – преобладание инициативных высказываний над ответными. Поэтому беседы, как правило, не получается: дети перебивают друг друга, каждый говорит о своем, не слушая партнера, тогда как инициативу и предложения взрослого ребенок всегда поддерживает, старается ответить на вопросы взрослого, продолжить начатый разговор, предпочитает слушать, чем говорить сам. Четвертая отличительная особенность – богатство назначения и функций общения. Общение со сверстниками значительно богаче: здесь и управление действиями партнера (показать как можно и как нельзя делать), и контроль его действий (вовремя сделать замечание), навязывание собственных образцов (заставить сделать именно так), и совместная игра (вместе решить как будем играть), и постоянное сравнение с собой (я так могу, а ты?). Общаясь со сверстниками, по мнению авторов, ребенок овладевает такими коммуникативными навыками как умение притворяться, выражать обиду

(нарочно не замечать, не отвечать), фантазировать (придумывать что-то необыкновенное, нереальное) (6; 28).

По мнению М.И. Лисиной, ребенок, психологически готовый к школе, хочет учиться потому, что у него есть потребность в общении, он стремится занять определенную позицию в обществе, у него также есть познавательная потребность, которую невозможно удовлетворить дома. “Сплав этих двух потребностей - познавательной и потребности в общении с взрослыми на новом уровне - и определяет новое отношение ребенка к учению, его внутреннюю позицию школьника” Качественный скачок в развитии ребенка проявляется в изменении его поведения и общения - главной особенностью которых становится произвольность. Произвольность в общении является одним из показателей готовности ребенка к школе и эффективности его дальнейшего обучения (23).

Произвольность в общении у детей дошкольного возраста тесно связана с развитием игровой деятельности. Развитие произвольного общения - сложный процесс и развивается по определенным стадиям. К концу дошкольного детства у ребенка способен участвовать в совместной деятельности с разными партнерами, с использованием разнообразных позиций общения; в индивидуальной деятельности ребенок самостоятельно порождает контекст совместной деятельности, в который он вовлекает партнера и устойчиво удерживает содержательно-смысловую часть; в общении со взрослым ребенок сознательно и намеренно строит свое общение, ориентируясь на содержание совместной деятельности, с учетом позиции партнера; в игровой деятельности появляется игра с правилами, где осуществляется взаимодействие между двумя и более позициями.

Отношение к учению неразрывно связано с отношением к учителю. В конце дошкольного возраста, как известно, должна сложиться такая форма общения ребенка с взрослыми, как внеситуативно - личностное общение. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания (28).

Таким образом, общение рассматривается как взаимодействие, участники которого взаимно воспринимают друг друга как цель. Природа общения раскрывается в следующих его функциях: интегративной, регулятивной, социализирующей, нравственной, гнессеологической, ориентационной, самоутверждения, коммуникативной, гедонистической. Развитие общения в онтогенезе – это процесс формирования человеческого общения на протяжении жизни индивида.

1.2. Общение младших школьников и условия его формирования

В настоящее время остаётся актуальной проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Большие возможности для этого предоставляет освоение универсальных учебных действий. Именно поэтому «Планируемые результаты» современных Стандартов образования (53) определяют не только предметные, но метапредметные и личностные результаты. Принципиальным отличием школьных стандартов нового поколения является их ориентация на достижение не только предметных образовательных результатов, но, прежде всего, на формирование личности учащихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования.

В педагогике Е.М. Алифанова выделяет виды универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: личностный, регулятивный (включающий также действия саморегуляции), познавательный и коммуникативный (3).

По утверждению Р.Р. Галиакбировой, коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем;

интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми (17).

К коммуникативным действиям относятся, как указывает Л.М. Шипицын:

-планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками - определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

-постановка вопросов - инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

-разрешение конфликтов - выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

-управление поведением партнёра - контроль, коррекция, оценка его действий;

-умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации (59).

Коммуникативные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития.

Коммуникативное развитие у младших школьников с нормальным речевым развитием рассматривается как социализация ребенка в плане учета особенностей обобщения, формирования понятий, общения со взрослыми, сверстниками, учета особенностей общей ситуации социального развития.

Коммуникативные умения детей младшего школьного возраста формируются в процессе непосредственного общения с учителем, сверстниками и другими людьми. На всем протяжении обучения в начальной школе общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание, потребности, мотивы и средства общения.

У детей с общим недоразвитием речи коммуникативные умения развиты слабо, что отмечается в затруднении в общении со сверстниками, в заниженной самооценке, в отставании в учебной деятельности, в присутствии отказа от устного общения, в становлении у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, в изоляции этих детей в коллективе сверстников.

Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие, взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство (неважно - вольно или по принуждению) учиться, как все дети в его возрасте.

На сегодняшний день российская система образования претерпевает реформирование, направленное на разработку педагогических моделей, адекватных социальному заказу общества. Повышается научный интерес к коммуникативной сущности образования как одной из основных идей Стандартов второго поколения. (53).

В контексте концепции универсальных учебных действий коммуникация рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, в состав базовых компонентов которой входят, как указывает О.П. Елисеев:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- позитивное отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника (24).

Младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента универсальных учебных действий. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач

начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивации достижения, инициативы, самостоятельности учащегося (24).

Теоретические исследования формирования коммуникативной успешности учащихся начальной школы наиболее целостно представлены в концепции И.А. Гришановой. Вклад автора состоит в разработке и теоретическом обосновании параметров, критериев, уровней коммуникативной успешности младших школьников. В качестве параметров выступают следующие, по мнению автора: когнитивный - способность определять собственные коммуникативные проблемы; поведенческий - способность управлять поведением; эмотивный - способность владеть эмоциями (21). Рассмотрим подробнее каждый параметр.

1. Когнитивный параметр: способность проявлять интерес к общению; аргументировать свою позицию, адекватно использовать свою речь, помогать и поддерживать одноклассников, прислушиваться к их советам; критически относиться к результатам общения, правильно оценивать замечания одноклассников; ориентироваться в ситуации общения; способность к самовыражению, самоактуализации через различные виды творчества в учебной деятельности.

2. Поведенческий параметр: способность располагать к себе одноклассников, умение шутить, улыбаться в общении, самостоятельно принимать решения, стремиться к успеху, способность речью, мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему, осознавать свое поведение в коллективе, следовать адекватным формам поведения.

3. Эмотивный параметр: способность держаться спокойно и уверенно, управлять своим эмоциональным состоянием, регулировать силу голоса и темп речи адекватно ситуации общения, сдерживаться в ситуации конфликта (21).

О.А. Александрова отмечает, что формирование коммуникативных действий проводится достаточно бессистемно, не учитывается последовательность в овладении детьми коммуникативными действиями.

Учителя испытывают трудности в организации работы по данному направлению:

- учитель теряет желаемый ритм урока (и время на отработку все тех же знаний, умений и навыков) в попытке стимулировать эффективное взаимодействие и сотрудничество детей;

- признание ученика субъектом обучения зачастую лишь декларируется, а демократичный стиль общения, сотрудничество, личностно-ориентированный подход еще не стали повседневной практикой в наших образовательных учреждениях (2).

Педагогу следует правильно сформировать коммуникативные навыки именно в этом возрасте для дальнейшего его развития. Активизация коммуникативной деятельности младших школьников предполагает процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному общению. Степень сформированности этих умений влияет как на результативность обучения детей, так и на процесс их социализации и развития личности в целом. Коммуникативное развитие осуществляется внутри целостной системы личности в соответствии с линиями развития: личностной, интеллектуальной, деятельностной, которые неотделимы друг от друга.

Коммуникативные умения учащихся формируются исключительно в процессе непосредственного общения с учителем, сверстниками и другими людьми. Результативное, удовлетворяющее интересы коммуникантов общение подразумевает овладение ими коммуникативной компетенцией, составляющей которой, и являются коммуникативные умения.

На всем протяжении младшего школьного возраста общение детей между собой существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание, потребности, мотивы и средства общения.

Развитие личности ребёнка осуществляется внутри целостной её системы в соответствии с линиями развития: деятельностной, интеллектуальной, личностной, которые неотделимы друг от друга. Коммуникативное развитие должно рассматриваться в общем контексте социализации ребёнка в плане

учёта особенностей обобщения, формирования понятий, общения со взрослыми, сверстниками, учёта особенностей общей ситуации социального развития и так далее.

Структура круга общения младших школьников не имеет устойчивого характера и является подвижной. У большинства школьников возникают ситуативные контакты со сверстниками по поводу конкретных занятий, образуются широкие ситуативные игровые общности и более стабильные приятельские группы.

В сфере «ребенок – взрослый» помимо отношений «ребенок – родители» возникают новые отношения «ребенок – учитель», поднимающие ребенка на уровень общественных требований к его поведению. Только учитель, неукоснительно предъявляющий требования к ребенку, оценивая его поведение, создает условия для социализации поведения ребенка. В начальной школе дети принимают новые условия, предъявляемые им, учителем, и стараются неукоснительно следовать правилам. Учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психологическое состояние не только в классе, на уровне и в общении с одноклассниками, его влияние простирается и на отношения в семье (14).

В младшем школьном возрасте ребенок представляет собой в известном смысле личность. Он отдает себе отчет в том, какое место занимает среди людей, и какое место ему предстоит занять в ближайшем будущем. Одним словом, он открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений. К этому моменту он уже многого достиг в межличностных отношениях: он ориентируется в семейно-родственных отношениях и умеет занять желаемое и соответствующее своему социальному статусу место среди родных и близких. Он умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками. Он уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не столько его собственным отношением к самому себе, но прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих людей.

По утверждению Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова, общение это осознанная и неосознанная вербальная связь, передача и прием информации, что наблюдается повсюду и везде. Общение есть процесс непосредственных взаимоотношений, обращение людей друг с другом, основанный на разумном понимании и намеренной передаче знаний, мыслей и переживаний в соответствии с социальными нормами и условиями осуществления ими деятельности (18).

В младшем школьном возрасте произошли существенные изменения условий психического развития детей и особенности формирования его личности по сравнению с предыдущим периодом развития.

С поступлением ребенка в школу одним из главных объектов познания становится поведения учителя, ребят. С выходом общения школьника с другими людьми за рамки учения, в формирующейся у него системе знания людей происходят новые важные изменения. Содержания формирующихся у ученика понятий о чертах и сторонах личности существенно изменяется, развивается умение все более глубоко и правильно расшифровывать психологический подтекст сложных действий и поступков и объективно оценивать личности в целом. Постоянная практика общения заставляет школьника размышлять о поступках и поведении людей; постоянно побуждает к активному применению формирующихся знаний в общении, и она же (практика) на каждом шагу показывает ребенку, какие из его обобщений и оценок верны, а какие - ошибочны. Общение становится более целенаправленным, поскольку появляется постоянное воздействие учителя, с одной стороны, и учебного коллектива - с другой. Изменилась социальная роль ребенка, у него появляются новые права и обязанности, которые накладывают отпечаток на взаимоотношения со сверстниками, со взрослыми и родителями (18).

До школы индивидуальные особенности ребенка могли не мешать его естественному развитию, так как эти особенности принимались и учитывались близкими людьми. В школе происходит стандартизация условий жизни

ребенка, в результате выявляется множество отклонений от предначертанного пути развития: гиперактивность, гипертормозимость, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевую активность, вызывают угнетенные состояния и др. ребенку предстоит преодолеть навалившиеся на него испытания (10).

Л.С. Выготский считал, что ребенок при переходе от дошкольного к школьному возрасту очень резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении, чем прежде. Это своеобразная переходная ступень - ребенок уже не дошкольник и еще не школьник (8).

По мнению Л.С. Выготского ребенок семи лет отличается, прежде всего, утратой детской непосредственности. Когда дошкольник вступает в кризис, он утрачивает наивность и непосредственность: в поведении, в отношениях с окружающими он становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого. Ребенок начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное. Выготский говорил: «Думаю, что это впечатление правильное, что внешним отличительным признаком 7-летнего ребенка является утрата детской непосредственности, появление не совсем понятных странностей, у него несколько вычурное, искусственное, манерное, натянутое поведение».

Как пишет В.В. Давыдов, младший школьный возраст - это особый период в жизни ребенка. В школе возникает новая структура отношений. Система «ребенок – учитель» начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям. Впервые отношения «ребенок – учитель» становится отношением «ребенок – общество». В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки (8).

Деятельность, первоначально разделенная между участниками, выступает сначала как основа для формирования интеллектуальной активности, а затем становится формой существования новой психической функции. Высшие психические функции, согласно Л.С. Выготского, происходят из совместной

деятельности, из формы коллективных взаимоотношений и взаимодействий. «Психическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры» - писал Л.С. Выготский (14).

М. И. Лисина считает, что начало учебного процесса должно строиться как обучение навыкам учебного сотрудничества. Усилия детей должны быть сосредоточены на освоении отношений: на умении договориться, обмениваться мнениями, понимать и оценивать друг друга и себя. М.И. Лисина определяет сферу общения в качестве главного источника эмоционального неблагополучия детей. Не обучая общению и сотрудничеству, мы не научим детей учиться. Психологи всего мира показали, что отсекая прямое общение между детьми во время занятий (запрещая им переговариваться, подходить друг к другу, обмениваться мыслями), мы делаем каждого ребенка гораздо более беспомощным, незащищенным, несамостоятельным, а поэтому гораздо более зависимым от учителя, склонным во всем подражать ему и не искать собственной точки зрения (42).

По мнению М.И. Лисина, учебное сотрудничество учителя с классом, готовящее детей не к пассивной позиции обучаемого, а с активной позиции учащегося: учащего самого себя с помощью взрослого и сверстников. М.И. Лисина выдвинула гипотезу, согласно которой сотрудничество со сверстниками качественно отличается от сотрудничества с взрослыми, является необходимым условием психического развития ребенка (42).

Исследования кризисных периодов М.И. Лисиной, позволили наметить содержание личностных новообразований каждого возрастного этапа.

Исследование кризиса 7 лет показало, что в этом возрасте особую значимость для ребенка приобретают его положение среди сверстников и его роль в более широком социальном контексте. Социальная активность, направленная на завоевание признания и уважения других и на самоутверждение, задает смысл всей его деятельности.

Очень широко представлено в работах М.И. Лисиной исследование влияние общения на психическое развитие ребенка. Она исходила из того, что главным условием психического развития ребенка является его общение со взрослыми (35).

Как утверждает Р.Р. Галиакбирова, классно-урочная система обучения предполагает не только особые отношения ребенка с учителем, но и специфические отношения с другими детьми. Учебная деятельность по сути своей - деятельность коллективная. Ученики должны учиться деловому общению друг с другом, умению успешно взаимодействовать, выполняя совместные учебные действия. Новая форма общения со сверстниками складывается в самом начале школьного обучения.

У младших школьников дружеские отношения формируются, как правило, между детьми одного и того же пола. По мере ослабления связи с родителями ребенок все более начинает ощущать потребность в поддержке со стороны товарищей. Кроме того, ему необходимо обеспечить себе эмоциональную безопасность (17).

Именно группа сверстников становится для ребенка тем своеобразным фильтром, через который он пропускает ценностные установки родителей, решая, какие из них отбросить, а на какие ориентироваться в дальнейшем. Такое общение не может возникнуть без определенной базы. Для 7 и 6-летних детей с высоким уровнем психологического развития наиболее характерно кооперативно-соревновательное общение со сверстниками. Они следуют общей цели, но видят друг в друге соперников, противников. Они планируют свои действия, предвосхищая результаты, и следят за действиями партнера, стараясь ему помешать.

Достаточно редко наблюдается сотрудничество, когда дети принимают общую для них задачу и соперничают партнеру. Иногда дети, умеющие сотрудничать друг с другом, пытаются найти общий способ решения задачи, планировать свои действия. Все дети, лично готовящиеся к школе, могли

общаться со сверстниками кооперативно-соревновательном уровне или на уровне сотрудничества.

Таким образом, усваиваемые и используемые ребенком средства эффективного общения в первую очередь определяют отношения к нему окружающих людей. Общение становится особой школой социальных отношений.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка отношений ребенка с людьми. Как указывал Л.С. Выготский, история культурного развития ребенка к результату, который может быть определен «как социогенез высших форм поведения» (14).

В сфере «ребенок – взрослый» помимо отношений «ребенок – родители» возникают новые отношения «ребенок – учитель», поднимающие ребенка на уровень общественных требований к его поведению. Только учитель, неукоснительно предъявляющий требования к ребенку, оценивая его поведение, создает условия для социализации поведения ребенка. В начальной школе дети принимают новые условия, предъявляемые им, учителем, и стараются неукоснительно следовать правилам. Учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психологическое состояние не только в классе, на уровне и в общении с одноклассниками, его влияние простирается и на отношения в семье (12).

В младшем школьном возрасте ребенок представляет собой в известном смысле личность. Он отдает себе отчет в том, какое место занимает среди людей, и какое место ему предстоит занять в ближайшем будущем. Одним словом, он открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений. К этому моменту он уже многого достиг в межличностных отношениях: он ориентируется в семейно - родственных отношениях и умеет занять желаемое и соответствующее своему социальному статусу место среди родных и близких. Он умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками. Он уже понимает, что оценка его поступков и

мотивов определяется не только собственным отношением к самому себе, но прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих людей.

Формирование у младших школьников навыков общения в процессе обучения является одной из актуальных проблем на современном этапе, так как общение выступает важной стороной жизнедеятельности ребенка. Данная тема актуальна еще и тем, что именно в младшем школьном возрасте происходит формирование личности.

Младший школьный возраст связан с вхождением в процесс обучения как наиболее систематизированную форму общения, с учебной деятельностью как ведущей в данном периоде, происходит переход от наглядно-образного мышления к абстрактному, к умению строить рассуждения, делать выводы. С поступлением ребенка в школу также происходят изменения в его взаимоотношениях с окружающими людьми. Значительно увеличивается время, отводимое на общение. Большую часть дня дети проводят, контактируя с окружающими людьми: сверстниками, учителями и другими людьми. Изменяется содержание общения, в него не входят темы, связанные с игрой, преобладает деловое общение. В первых классах учащиеся больше общаются с учителем, проявляя к нему наибольший интерес, чем к сверстникам, так как учитель является для них авторитетом, но уже к III-IV классам все меняется. Учитель становится для детей менее значимой и авторитетной личностью, у них растет интерес к общению со сверстниками, который постепенно увеличивается к среднему и старшему школьному возрасту. С внешними изменениями характера общения происходят и внутренние, которые выражаются в изменении тем и мотивов общения. Если в первых классах школы партнер по общению определялся в основном оценками учителя, успехами в учении, то к III-IV классам проявляются иные мотивы межличностных выборов, связанные с независимой оценкой со стороны школьника личностных качеств партнера по общению. Следующий этап в жизни ребенка – подростковый возраст, когда ведущим видом деятельности

становится общение со сверстниками. Освоение культуры общения в младшем школьном возрасте позволяет успешнее реализоваться в дальнейшем.

Как показал анализ литературы по данной проблеме исследования, общение включает в себя такие составляющие как: 1) желание вступать в контакт с окружающими («Я хочу»); 2) знание норм и правил общения с окружающими («Я знаю»); 3) умение организовать общение («Я умею»). Поэтому перед педагогом стоит цель научить детей общаться, взаимодействовать друг с другом, развивать необходимые умения и навыки общения.

Таким образом в младшем школьном возрасте происходит дальнейшее коммуникативное развитие детей, что влияет на приобретение ими новых личностных характеристик. Формируемые в этом возрасте коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетенцию детей. Это ставит перед педагогами важную задачу по организации коммуникативной деятельности обучающихся в образовательной организации, в частности на уроке.

1.3. Особенности общения младших школьников с общим недоразвитием речи

Младший школьный возраст связан с вхождением в школьное обучение как наиболее систематизированную форму общения, с включенностью в учебную деятельность как ведущую деятельность данного периода, что предопределяет переход от наглядно-образного конкретного ситуативного к абстрактному мышлению, к умению выделять существенные связи, строить рассуждения, делать умозаключения, выводы.

Особенно сложным такой переход бывает у детей с общим недоразвитием речи.

Большинство исследований посвящено изучению особенностей общения дошкольников с ОНР. Это работы: О.Е. Грибовой, О.В. Дзюба, Л.А. Дубиной,

О.Л. Лехановой, Л.Г. Соловьевой, Л.Д. Столяренко, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой и др.

Исследователи отмечают, что сложная картина дефекта при ОНР отрицательно сказывается на установлении и поддержании контактов со сверстниками и взрослыми.

Полноценному общению детей с ОНР препятствуют следующие речевые нарушения: низкий словарный запас; неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным значением; трудности в произношении слов и фраз сложной слоговой структуры; недоразвитие фонематического восприятия; неумение вслушиваться в речь окружающих; несформированность умения логично и последовательно излагать свои мысли.

У детей с ОНР, отмечаются следующие особенности общения:

1. Дети не заинтересованы в контакте со взрослыми и другими детьми, так как у них снижена потребность в общении;

2. В силу недоразвития диалогической и монологической речи, дети с ОНР не владеют способами общения. Играя, они уделяют больше внимания игрушкам, чем партнерам по игре, могут играть молча, или ни к кому не обращают свои речевые высказывания. Очень редко дети с ОНР используют при этом прилагательные, только названия предметов и действий.

3. Дети с ОНР не умеют ориентироваться в ситуации общения, договариваться, словами урегулировать конфликтные ситуации, возникающие в процессе игры.

4. Может иметь место речевой негативизм (дети могут общаться только с одним или двумя детьми в группе).

5. У некоторых детей с ОНР наблюдается неуверенность, робость, нерешительность, замедленная включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу.

6. Есть также дети с ОНР, отличающиеся чрезмерной речевой активностью, отсутствием выдержки, торопливостью речевых реакций. Такие

дети не слушают собеседника, перебивают его. Они многословны, но их речь, изобилующая ошибками, часто непонятна окружающим.

Последствиями неспособности дошкольников в полном объеме овладеть коммуникацией как видом деятельности могут стать такие нарушения, как низкий социальный статус в коллективе, замкнутость, конфликтность, неумение выразить и реализовать свои потребности, неготовность к обучению в школе и низкая успеваемость.

У детей с нарушениями речи отмечаются трудности полноценной коммуникативной деятельности, формирования саморегуляции и самоконтроля, отмечаются разнообразные недостатки познавательной деятельности и истории, нарушения эмоционально-волевой сферы (38).

Дети с общим недоразвитием речи малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют.

У таких детей коммуникативные особенности отличительны от коммуникативных умений детей с нормальным речевым развитием.

Наблюдаемые у детей с общим недоразвитием речи трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с другими детьми.

Л.Г. Соловьева отмечала, что взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у детей этой категории имеет особенности речевого развития: бедность словарного запаса, недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания. Все это препятствует осуществлению полноценного общения, следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь, особенности поведения; незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм) (32).

В речи таких детей отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны.

В общении дети пользуются простыми распространенными предложениями из трех-четырёх слов, сложные предложения в речи отсутствуют. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается.

Изучению особенностей общения школьников посвящено меньше работ. Это, прежде всего работы С.А. Игнатъевой, Е.Л. Черкасовой.

Для ребенка, имеющего нарушения речи, общение представляет собой сложный процесс. У младших школьников с общим недоразвитием речи недостаточно сформированы языковые средства, отмечается задержка формирования коммуникативной и обобщающей функции речи, проблемы в формировании коммуникативной сферы.

Выделяются следующие причины, влияющие на общение младших школьников с речевой патологией со сверстниками: фиксированность на дефекте речи, речевой негативизм, чувство неполноценности, низкая потребность к общению, неадекватность речевых и поведенческих реакций, неумение правильно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации и другое.

Исходя из этого, можно говорить, что у детей с общим недоразвитием речи младшего школьного возраста возникают затруднения в общении со сверстниками, снижена самооценка, отмечаются отставания в учебной деятельности, присутствует отказа от устного общения.

Комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у детей с общим недоразвитием речи препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции этих детей в коллективе сверстников.

В начальных классах школ-интернатов было выявлено несколько общих закономерностей, характерных для данного этапа развития детей с общим недоразвитием речи:

- дети не умеют обращаться с просьбами;

- они никогда не задают уточняющих вопросов по ходу объяснения материала или задания (если не считать просьбу повторить задание целиком);
- учащиеся лучше ориентируются в инструкциях, направленных на их предметную деятельность, чем на познавательную;
- на уроке их активная речь, как правило, обращена к учителю (имеются в виду высказывания по поводу урока);
- в то же время они зачастую воспроизводят реплики своих товарищей без дополнительной умственной переработки («эффект эха»);
- любое переключение с одного вида деятельности на другой сопровождается своеобразным «взрывом» вербальной активности эгоцентрической направленности, которая жестко подавляется учителем уже на начальных этапах обучения в школе (1).

При возникновении потребности в том или ином предмете, которым ребенок не может себя обеспечить сам, он, вместо того чтобы попросить этот предмет у взрослого, просто сообщает о своей потребности, ожидая от педагога или другого взрослого соответствующей реакции. Обычно в такой ситуации первоклассник, обращаясь к педагогу, начинает свое высказывание со слов: «Мне нужно», «Я хочу», «У меня нет».

Однако свое безадресное высказывание ученик будет повторять бесчисленное количество раз до тех пор, пока на него не обратит внимание предполагаемый партнер по общению, т.е. отсутствие адреса и неточность формулировки высказывания возмещаются за счет многократного повторения (40).

У младших школьников с ОНР недостаточно сформированы языковые средства, отмечается задержка формирования коммуникативной и обобщающей функции речи, проблемы в формировании коммуникативной сферы. Среди причин, влияющих на общение младших школьников с речевой патологией со сверстниками отмечается: речевой негативизм, низкая потребность к общению, неадекватность речевых и поведенческих реакций, неумение правильно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации и др. (В.К.

Воробьева, В.П. Дудьев, Н.С. Жукова, С.А. Игнатьева, Р.Е. Левина, Н.В. Микляева, Е.А. Савина, Л.Ф. Спирова, Т.Ю. Щербакова, Н.М. Путкова, Н.В. Микляева и др.). Проведенные исследования свидетельствуют, что преобладают невербальные формы общения, дети с нарушениями речи часто меняют партнеров, их контакты осуществляются чаще на более низком уровне организации по сравнению с детьми с нормальной речью (3, с. 150). К младшему школьному возрасту расширяется диапазон средств, которые используются ребенком для привлечения внимания партнера. Отмечаются попытки детей ввести поясняющую указание конструкцию, восполнение информации слушателем, ожидание вербальной реакции собеседника, использование высказываний, предполагающих обязательный вербальный ответ. В младшем школьном возрасте становится возможным совместное решение проблемных ситуаций, при которых продолжительность и устойчивость речевого взаимодействия возрастает. Это объясняется тем, что общение имеет приоритетное значение, большее время ребенок уделяет взаимоотношениям со сверстниками. Содержание общения приобретает новые качества за счет расширения его тематики (4, с. 165). Для младших школьников с речевой патологией характерны затруднения в общении со сверстниками, отмечаются фиксированность на дефекте речи, речевой негативизм, чувство неполноценности, что может являться причиной снижения самооценки, учебной успешности, отказа от устного общения. И.С. Игнатьева отмечает, что у большинства школьников с ОНР имеются коммуникативные барьеры объективного плана (фонетические, семантические, стилистические барьеры общения, нарушение ее просодических характеристик речи), а также барьеры общения субъективного характера, связанные с личностными особенностями учащихся, с несовершенством владения потребностно-мотивационным, рефлексивным, эмоционально-личностным и практико-действенным компонентами коммуникативной культуры. Среди негативных личностных особенностей школьников с нарушением речи следует отметить комплекс неполноценности, скованность, отсутствие активности и социальной смелости,

неадекватную самооценку, фрустрацию потребности достижения успеха и др. Выделены следующие уровни успешности коммуникативно-речевой деятельности младших школьников с ОНР.

I уровень — Характерен для учащихся с ОНР, испытывающих значительные трудности в речевом общении, как при установлении межличностных контактов, так и в ходе всего общения. В коммуникативно-речевом статусе учащихся отмечается: нарушение всех компонентов речи; использование минимума невербальных средств общения; отсутствие заинтересованности в общении; низкий уровень развития коммуникативных умений, навыков слушания. Личностные особенности: неуверенность, замкнутость, обособленность, подозрительность, тревожность, эмоциональную неустойчивость, невротизм, утомляемость. В коллективе сверстников учащиеся этой группы относились к игнорируемым и отвергаемым статусным категориям.

II уровень — Для детей характерны выраженные нарушения языкового анализа, лексико-грамматического строя речи, связной речи, преобладание отрицательных или эгоистичных мотивов общения, недостаточное владение вербальными и невербальными средствами общения, отклонения в коммуникативном поведении. Личностные особенности: застенчивость, впечатлительность, равнодушие, вялость, зависимость от группы, конформизм и др. В коллективе сверстников относились к предпочитаемым и игнорируемым статусным категориям.

III уровень — Детям свойственны активность в общении, особенно со сверстниками, употребление средств речевого этикета, возможность поддержать беседу на различные темы, несмотря на отклонения в развитии лексико-грамматической стороны речи, связной речи. Личностные особенности: коммуникабельность, эмоциональную лабильность, неорганизованность, беспечность, раздражительность, переменчивость интересов, конфликтность, недостаточность самоконтроля, эмпатии. Стремясь

к лидерству, стараясь произвести благоприятное впечатление на окружающих, учащиеся чаще находятся среди предпочитаемых и лидеров.

IV уровень — Дети свободно общаются со сверстниками, при этом отмечаются недостатки в лексико-грамматическом оформлении речи. При этом уровне отмечается адекватное использование вербальных и невербальных средств общения, умение организовать свое поведение и поведение партнеров по общению в различных ситуациях и моделях общения. Личностные особенности: ответственность, уверенность в себе, эмоциональная стабильность, доброжелательность, эмпатия, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение. В общении со сверстниками учащиеся находятся среди лидеров. Среди школьников с речевой патологией есть такие, которые избегают общения и те, которые являются популярными среди своих одноклассников. Таким образом, недостатки общения младших школьников с ОНР со сверстниками неоднородны по выраженности, зависят от речевой патологии, от личностных особенностей самого ребенка

Таким образом, многие авторы отмечают трудности процесса общения у детей, имеющих общее недоразвитие речи. Коммуникативные затруднения препятствуют установлению и поддержанию контактов со сверстниками и взрослыми. Исследования свидетельствуют о том, что у младших школьников с общим недоразвитием речи наблюдается низкая коммуникативная направленность речи, снижена потребность в общении, не сформированы способы коммуникации, отсутствуют заинтересованность в контактах, способность к сотрудничеству, наблюдаются неумение ориентироваться в ситуациях общения.

1.4. Анализ организационных и содержательных аспектов формирования навыков общения у детей с общим недоразвитием речи

Современный этап развития коррекционного образования характеризуется процессами модернизации на основе культурологической

парадигмы. Это предполагает поиск и внедрение в практику работы учителей-логопедов школьных коррекционно-образовательных учреждений оптимальных методических систем профилактики и коррекции речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи уже с первого года обучения.

Теоретико-методологические основы комплексного подхода в работе учителя-логопеда наряду с традиционными программами предполагают разработку инновационных форм и модулей вариативных программ обучения и воспитания детей данной категории. В их содержании должна отражаться, прежде всего, личностно-развивающая функция языка, коммуникативно-речевая направленность логопедической работы.

Развитие общения учащихся определяет возможность получения ими образования, помогает актуализировать имеющийся личностный потенциал, сформировать у детей систему ценностей и потребностей. Уровень развития навыков и средств общения определяет дальнейшую коммуникативную деятельность человека.

Методическая система речевого развития младших школьников с общим недоразвитием речи – одно из центральных направлений овладения родным языком. Развитие устной и письменной речи учащихся младших школьников должно опираться на взаимосвязь и взаимообусловленность генеза речевой деятельности ребенка, его неречевой сферы, закономерностей целостного развития личности, формирования у него основ научного мировоззрения.

Полноценное усвоение младшим школьником с общим недоразвитием речи программных требований общеобразовательной школы возможно при параллельном языковом образовании и его речевом развитии (коррекции и компенсации имеющихся недостатков). При данном подходе коррекционного воздействия возрастает доля усваиваемых младшими школьниками с общим недоразвитием речи теоретических знаний и практических умений в сфере родной речи.

Оптимизации учебно-коррекционного воздействия способствуют процессы интеграции междисциплинарных связей предметов родного языка и

логопедических занятий, обновление методологической базы, усиление идей психологизации и гуманизации коррекционного воздействия. На традиционных и инновационных уроках дети изучают, углубляют содержание понятий, терминов, усваивают алгоритмы решений умственных (речевых) задач.

Актуален и технологический подход к организации коррекционного воздействия в условиях работы логопедических пунктов при общеобразовательных школах. Мониторинговые системы образования позволяют судить о состоянии процесса обучения: об успеваемости учеников начальной школы с общим недоразвитием речи, степени усвоения ими программного материала в любой момент времени, о психологической составляющей личности каждого ребенка. В зависимости от целей исследования используются такие виды мониторинга, как динамический, конкурентный, сравнительный, комплексный, информационный, базовый (фондовый), проблемный и др. Вся полученная информация обрабатывается, структурируется и хранится в банке компьютерных данных, в соответствующих приложениях к речевым картам (3).

Оценка же полученных результатов выполняет две основные функции: соотнесения и мотивации. В первом случае она выступает как определенный индикатор результатов и уровня развития речевой и неречевой сферы первоклассников с общим недоразвитием речи. Дается характеристика речевой среды и сформированности речевых средств общения. Мотивационная же функция оценки связана с системой личностного развития ребенка. Она ориентирована на формирование существенных сдвигов в самооценке, уровне притязаний, способах осуществления учебно-практической деятельности, системе отношений со сверстниками и взрослыми.

Учитывая современные тенденции начального обучения, актуальными становятся вопросы содержания, форм, средств, приемов коррекционной работы. Деятельностный подход коррекционно-развивающего обучения, частично-поисковые методы и проблемные задачи приходят на смену традиционным, иллюстративно-объяснительным.

Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржавина указывают, что формирование на логопедических занятиях учебно-практической деятельности является важнейшим условием усвоения детьми данной категории не только операций восприятия и порождения речевых высказываний, но и языковых закономерностей родного языка на теоретическом уровне.

Направление и содержание коррекционной работы определяются учителем-логопедом с учетом индивидуально-типологических, возрастных особенностей первоклассников с общим недоразвитием речи. Учитываются симптоматика и механизмы имеющихся у них нарушений устной и письменной речи, особенности индивидуальных вариантов становления речевой функции.

На логопедических занятиях ребенок становится субъектом учебной или игровой ситуации. С целью амплификации (обогащения и развития) ребенка учителем-логопедом должны учитываться и специфические виды деятельности ребят данного возраста (игры, элементы трудовой деятельности, различные условия общения с детьми и взрослыми и др.). Осваивая позицию субъекта речевой деятельности, ученик с общим недоразвитием речи должен, прежде всего, переживать ситуацию успеха. Это позволяет преодолевать имеющиеся затруднения, связанные с коммуникацией. Ребенок получает возможность реализовывать свой творческий потенциал (19).

Как утверждает Н.К. Усольцева, взаимодействие учителя-логопеда и учащихся должно строиться на демократической основе по принципу делового партнерства взрослого и ребенка (по типу «ученик – учитель»). При сочетании разумной требовательности и строгости к детям учителю-логопеду необходимо с глубоким терпением и уважением относиться к ответам, суждениям и чувствам детей с общим недоразвитием речи. Только атмосфера психологического комфорта может позволить преодолеть имеющиеся психологические затруднения общения и коррекционного обучения, создать атмосферу любви, доверия и творчества (35).

Развитие умений и навыков монологической речи предполагает развитие таких качеств речи, как связность и цельность. Они тесно связаны между собой,

отвечают целям коммуникации и характеризуются коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, определенной организацией языковых средств. Связность же речи детей с общим недоразвитием речи может быть сформирована лишь на основе представлений о структуре высказывания и ее особенностях в каждом типе текста, а также о способах внутритекстовой связи (21).

Младшие школьники с общим недоразвитием речи учатся программировать и реализовывать устное и письменное высказывание на заданную тему с учетом стиля, жанра, коммуникативной ситуации. Речь детей данной категории должна быть максимально приближена к речи сверстников с нормальным речевым развитием и характеризоваться правильностью, содержательностью, выразительностью и логичностью высказываний (3).

По утверждению Е.М. Мастюковой, при планировании логопедической работы необходимо учитывать связь общения с такими психическими функциями, как восприятие, внимание, память, воображение, мышление, целенаправленное поведение. Каждый компонент общения связан с другими сторонами психического развития ребенка специфично и дифференцированно. Так, развитие правильного звукопроизношения зависит как от сохранности двигательной-кинестетической функции речевого аппарата, фонематического восприятия и развития взаимосвязи между ними, так и от аналитико-синтетической деятельности мозга. Это позволяет младшему школьнику постоянно сравнивать свое произношение с эталоном, т. е. с правильным произношением, стремиться к этому эталону.

Интеграция аналитико-синтетической деятельности мозга ведет к обобщенному восприятию фонем, развитию лексико-грамматической и смысловой сторон общения. Это происходит при сопоставлении и установлении ребенком связи между услышанным словом и значением предметов и действий. В процессе учебной деятельности формируется самоконтроль за собственной речью (39).

Однако и речь перестраивает психические процессы. Операции восприятия, внимания приобретают обобщенный характер, развиваются представления, совершенствуется мнестическая деятельность. Развитие лексико-грамматической стороны речи актуализируют такие интеллектуальные операции, как анализ, синтез, сравнение, классификация. Выделение в значении каждого слова общих и частных признаков явлений или предметов помогает сформулировать соответствующее понятие. Как показывают исследования, словесные воздействия (в том числе инструкция) ускоряют выработку положительных условных реакций и облегчают их дифференцировку.

По утверждению О.П. Елисеева, обучение в начальных классах является во многом пропедевтическим для усвоения учениками теоретических знаний, умений и навыков цикла родного языка средней школы. Уже на начальных этапах обучения ведется работа по предупреждению нарушений письменной речи (дислексии, дисграфии, дизорфографии), нарушений усвоения младших школьников с общим недоразвитием речи математических знаний и представлений, счетных операций (дискалькулии). Содержание логопедической работы по речевому развитию детей с общим недоразвитием речи определяется теоретико-методологическими положениями по данному вопросу в отечественной логопедии и смежных с нею наук, методикой обучения грамоте, правописанию, чтению.

Работа по формированию коммуникативных способностей дошкольников с ОНР включает следующие направления:

- создание ситуации общения ребенка со взрослыми и детьми (совместная игровая деятельность);
- формирование коммуникативных средств общения (владение родным языком, обладание достаточным словарным запасом и грамотным связным высказыванием, эмоциональная выразительность речи);
- формирование коммуникативных навыков (знание норм общения, воспитанность);

- формирование мотива общения (желание включиться в речевой контакт);

- развитие познавательной деятельности: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения.

Для решения поставленных задач создаются следующие педагогические условия:

1. Использование игр и упражнений в соответствии с общеобразовательными и коррекционными программами воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

2. Сочетание индивидуальных и коллективных форм организации игровой деятельности (в роли организатора - учитель-логопед).

3. Подбор игр, соответствующих тематике и задачам коррекционно-развивающего процесса.

4. Использование взаимодополняющих ролей, разнообразных ролевых позиций.

5. Обучение навыкам ведения диалога в игровых ситуациях.

Логопедические занятия могут включать в себя разнообразные формы и задания: упражнения, чтение художественных произведений, составление рассказа; сочинение историй, сюжетно-ролевые и дидактические игры.

Игры и упражнения на развитие умения активно слушать

Задачи: учить использовать прием активного слушания; развивать вербальную коммуникацию; развивать слуховое восприятие и память; учить отвечать на вопросы; учить понимать смысл фразы и текста, выделять основную мысль высказывания; обогащать словарь детей; учить употреблять предложения различной структуры; формировать потребность в общении со взрослыми и сверстниками.

Запомни - повтори

Игра проводится в ходе организационного момента. Дети становятся в круг. Один ребенок придумывает и называет несколько слов, связанных с темой занятия (от 3 до 5 слов). Затем называет того, кто будет повторять слова в

заданной последовательности. Повторивший в свою очередь называет слова и т. д.

Путешественники

Игра проводится в ходе организационного момента. Дети встают в круг. Учитель-логопед говорит:

- Представьте, что мы отправляемся в путешествие. Как нас можно назвать? (Путешественники, туристы) Давайте соберем чемодан. Подумайте, какую одежду и обувь можно взять с собой в дорогу?

Первый ребенок называет предмет, который он возьмет с собой, второй повторяет то, что сказал первый, а затем называет свой предмет. Третий вспоминает, что взял второй «путешественник» и добавляет свой предмет и так далее. Повторяться в этой игре нельзя.

Повтори как эхо

Игра проводится в ходе организационного момента.

Учитель-логопед читает детям стихи, а они повторяют последнее слово каждой строчки. Затем один из детей рассказывает стихи, другие дети повторяют последнее слово каждой строчки.

Скажи по-другому

Игра проводится как один из этапов занятия.

Учитель-логопед говорит:

- Я буду произносить предложения, в каждом из которых выделю голосом слово. Замените это слово другим, близким по значению.

- Армия *защищает* нашу страну (охраняет). Все солдаты *сильные и смелые* (отважные, храбрые).

Почему так говорят

Игра проводится как один из этапов занятия.

Учитель-логопед называет пословицы, метафоры или крылатые выражения, а дети стараются их объяснить.

- Почему так говорят: «Как слон в посудной лавке» («Лить крокодилы слезы» и т. д.)

Добавь слово

Игра проводится как один из этапов занятия.

Учитель-логопед читает детям рассказ, а затем произносит незаконченные предложения из этого рассказа. Дети заканчивают их, подбирая подходящие по смыслу слова и выражения.

Хорошо - плохо

Игра проводится как один из этапов занятия.

Дети определяют хорошие и плохие качества понятия или явления по теме занятия, передавая друг другу символ с изображением радостной и грустной эмоций.

Игры и упражнения на развитие умения конструировать фразу

Задачи:

учить детей излагать свои мысли точно и последовательно;

развивать умение доброжелательно оценивать других;

учить взаимодействовать друг с другом с помощью речи;

формировать потребность в общении со взрослыми и сверстниками.

Нарисуй портрет

Игра проводится как один из этапов занятия.

Учитель-логопед говорит ребенку:

- Нарисуйте портрет мальчика или девочки из нашей группы, но не красками, а словами.

Ребенок рисует словесный портрет кого-либо из группы, не называя его имени. Остальные участники должны догадаться, о ком идет речь.

Затем игра повторяется.

Аналогично проводится игра с «рисованием» сказочных персонажей.

Магазин

Игра проводится как один из этапов занятия.

На доске картинки - «товары». Один из «покупателей», не называя предмет, описывает его и рассказывает, для чего он может пригодиться, что из

него можно приготовить. «Продавец» должен догадаться, какой именно «товар» нужен «покупателю».

Сочиняем сказку

Игра проводится как один из этапов занятия. Дети встают в круг.

Учитель-логопед называет тему сказки. Дети по очереди сочиняют сказку. Первый ребенок начинает её, говоря первое предложение, второй продолжает и т.д. В конце проводится обсуждение, понравилась ли детям эта сказка, что они чувствовали, что они делали, если хотелось поправить другого ребенка.

Мудрец

Игра проводится как один из этапов занятия.

Учитель-логопед говорит ребенку: «Закрой глаза, представь зелёный луг и большой дуб на краю луга. Под деревом сидит мудрец, который ответит на любой вопрос. Подойди к мудрецу, задай ему вопрос, который волнует тебя, и выслушай ответ». После этого ребенок открывает глаза и рассказывает всем детям, о чем он спросил мудреца.

Я знаю

Игра проводится в ходе организационного момента.

Дети встают в круг и кидают мяч друг другу со словами: «Я знаю пять имен девочек...» (мальчиков, названий фруктов, животных и т.д.). Мяч передается на каждое слово.

Да - нет

Игра проводится как один из этапов занятия.

Один ребенок задумывает слово, связанное с темой занятия. Дети задают вопросы, чтобы угадать это слово. Отвечать можно только «да» или «нет».

Летел лебедь

Игра проводится в ходе организационного момента.

Дети встают в круг, правая ладонь лежит на левой ладони рядом стоящего ребенка. Дети произносят слова, хлопая ладонью на каждое слово, потом на каждый звук придуманного слова:

- Летел лебедь по синему небу и сказал слово...«баклажан»: б, а, к, л, а, ж, а, н.

В ходе игровой деятельности дети находятся в ситуации общения и чувствуют себя звеньями одной цепи. Навыки общения закрепляются в самостоятельной деятельности детей. Таким образом, в ходе коммуникативной коррекции, ориентированной на изменение личностных качеств и развитие речи ребенка, формируется коммуникативная компетентность дошкольника с общим недоразвитием речи.

При этом необходимым является создание педагогом доброжелательной атмосферы в классе среди учащихся, при необходимости руководить общением в коллективе, вовлекая в речевую деятельность ребенка с общим недоразвитием речи. Общение младших школьников с речевыми нарушениями со сверстниками в условиях интегративной среды является одним из значимых вариантов преодоления коммуникативных барьеров, устранения дефектов речи, коммуникативной направленности речи логопатов, нормализации личностного развития и успешной социальной адаптации учащихся с речевой патологией.

Как указывает Е.Л. Черкасова, между задачами и средствами общения существуют сложные диалектические отношения: действие и операции общения определяются и направляются побуждающими их задачами; вместе с тем в реальной живой ткани общения, воплощенной в конкретных действиях и операциях, возникают новые задачи и мотивы общения. В результате разворачивается единый диалектический процесс генезиса коммуникативной деятельности, в которой задачи общения претерпевают определенные преобразования, порождающие их качественно – новые виды и формы. Автор выделяет четыре характеристики коммуникативных действий сверстников.

Первое – разнообразие коммуникативных действий и расширенный их диапазон. Именно в общении сверстников проявляются такие сложные действия, как притворство (стремление сделать вид, желание выразить обиду, нарочито не отвечать партнеру), кокетство, фантазирование и т.д.

Второе яркое отличие коммуникативных действий сверстников заключается в их эмоциональной насыщенности. Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов, связана с тем, что, начиная со старшего дошкольного возраста, сверстник становится для ребенка более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению.

Третья характеристика средств общения со сверстником заключается в их нестандартности и нерегламентированности. При взаимодействии с ровесниками дошкольники используют самые неожиданные и самобытные средства. Нерегламентированность общения дошкольников позволяет партнеру проявить самобытное начало в его формирующейся личности. Сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных проявлений ребенка. С возрастом контакты сверстников все более опосредуются социальными нормами и правилами. Однако нерегламентированность и раскованность общения, использованные самобытных, непредсказуемых средств – относительная черта контактов ровесников до конца дошкольного возраста.

Четвертая особенность коммуникаций дошкольников – преобладания инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в неумении детей продолжить и развить диалог, который часто распадается из-за отсутствия встречной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. Гибкость отношения к партнеру, которая проявляется в чувствительности к его воздействиям и адекватности ответов, существенно меньше в сфере общения ребенка со сверстником (41).

Выделяются несколько моделей интеграции – постоянная, неполная, полная, временная, частичная, эпизодическая. Для детей — логопатов возможна организация нескольких моделей интегрированного обучения. Имеется опыт организации так называемых логопедических классов на базе общеобразовательных школ. Учебный процесс предусматривал как решение общеразвивающих задач, так и целенаправленную логопедическую коррекцию недостатков речи и психологическую помощь в формировании личностных

качеств учащихся. Мониторинг качества образования при такой организации обучения показывает нормализацию речевой и учебной деятельности, рост познавательной активности, улучшение социально-адаптационных возможностей логопатов (6, с. 91). В каждом отдельном случае необходимым является индивидуальный подход при выборе варианта организации интеграции ребенку с нарушением речи, с целью создания условий для его успешного обучения в общеобразовательной среде. Одним из важных вопросов интеграции лиц с речевыми нарушениями является вопрос отношения к ним сверстников. С одной стороны возможна поддержка, оказание помощи в учебной деятельности, доброжелательное отношение, с другой могут отмечаться проявления негативного отношения, интолерантность, насмешки в его сторону, избегание контактов, частые ссоры, конфликты, общение может носить формальный характер и др. В результате такого отношения у логопата может наступить угнетенное настроение, эмоциональная нестабильность, страх, стремление к уединению, речевой негативизм и др. Все это может повлиять на его деятельность, межличностные отношения, ограничение эмоциональных контактов со сверстниками. При этом необходимым является создание педагогом доброжелательной атмосферы в классе среди учащихся, при необходимости руководить общением в коллективе, вовлекая в речевую деятельность ребенка с общим недоразвитием речи.

Таким образом, недостатки общения младших школьников с ОНР со сверстниками неоднородны по выраженности, зависят от речевой патологии, от личностных особенностей самого ребенка. Все дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с речевой патологией, нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками, но каждому ребенку необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель интегрированного обучения, сохранив во всех случаях необходимую специализированную психолого-педагогическую помощь.

Общение младших школьников с речевыми нарушениями со сверстниками в условиях интегративной среды является одним из значимых вариантов преодоления коммуникативных барьеров, устранения дефектов речи, коммуникативной направленности речи логопатов, нормализации личностного развития и успешной социальной адаптации учащихся с речевой патологией.

Выводы по первой главе:

Общение рассматривается как взаимодействие, участники которого взаимно воспринимают друг друга как цель. Природа общения раскрывается в следующих его функциях: интегративной, регулятивной, социализирующей, нравственной, генеологической, ориентационной, самоутверждения, коммуникативной, гедонистической. Развитие общения в онтогенезе – это процесс формирования коммуникативных навыков на протяжении жизни индивида.

Под коммуникативными умениями, понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения.

В младшем школьном возрасте происходит дальнейшее коммуникативное развитие детей, что влияет на приобретение ими новых личностных характеристик. Формируемые в этом возрасте коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетенцию детей. Это ставит перед педагогами важную задачу по организации коммуникативной деятельности обучающихся в образовательной организации, в частности на уроке.

Структура круга общения младших школьников не имеет устойчивого характера и является подвижной. У большинства школьников возникают ситуативные контакты со сверстниками по поводу конкретных занятий,

образуются широкие ситуативные игровые общности и более стабильные приятельские группы.

Особенно сложным такой переход бывает у детей с общим недоразвитием речи.

У таких детей коммуникативные умения формируются иначе, чем у детей с нормальным речевым развитием. Это связано с тем, что у них затруднена социальная адаптация при переходе в другую среду, им сложно наладить контакт со своими сверстниками, личностное формирование нарушено, инициативы в общении они обычно не проявляют.

У детей с нарушениями речи отмечаются трудности полноценной коммуникативной деятельности, формирования саморегуляции и самоконтроля, отмечаются разнообразные недостатки познавательной деятельности и истории, нарушения эмоционально-волевой сферы.

У детей с ОНР младшего школьного возраста возникают затруднения в общении со сверстниками, снижена самооценка, отмечаются отставания в учебной деятельности, присутствует отказ от устного общения.

Все это определяет необходимость целенаправленной работы по формированию навыков общения у младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

2.1. Изучение особенностей общения младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях

Целью практической части нашей работы было изучение навыков общения младших школьников с общим недоразвитием речи.

Были поставлены задачи:

1. Изучить состояние потребности в общении у младших школьников с общим недоразвитием речи.
2. Оценить коммуникативную направленность логопедических занятий с младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Для исследования особенностей общения младших школьников с общим недоразвитием речи мы использовали следующие методики:

1. Тест «Потребность в общении»

Цель: диагностика потребности в общении.

Инструкция к тесту: «Ответьте «да» или «нет» на следующие вопросы».

Обработка и интерпретация результатов теста

Ключ к тесту

За каждый ответ, совпадающий с ключом, ставится 1 балл.

Ответы «да» на вопросы: 1, 2, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 32, 33,

Ответы «нет» на вопросы: 3, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29.

Определяется сумма баллов, полученных при ответах «да» и «нет».

Интерпретация результатов

0-10 баллов – низкая степень выраженности потребности в общении.

11-22 балла – средняя степень выраженности потребности в общении.

23-33 балла – высокая степень выраженности потребности в общении.

Тест представлен в приложении 1.

Для решения первой задачи нами был использован тест «Потребность в общении».

Таблица 2.1

Результаты проведения теста «Потребность в общении» в экспериментальной группе (дети с общим недоразвитием речи)

№	Список детей	Баллы	Степень выраженности потребности в общении
1	Алёна Т.	9	низкая
2	Борис М.	8	низкая
3	Варвара И.	7	низкая
4	Глеб Д.	10	низкая
5	Елена Ш.	15	средняя
6	Кирилл В.	5	низкая
7	Леонид Ш.	6	низкая
8	Марина К.	7	низкая
9	Никита Л.	11	средняя
10	Ольга К.	8	низкая
11	Полина З.	9	средняя
12	Ярослав И.	4	низкая

Результаты данного исследования показали, что у 75% степень выраженности потребности в общении низкая, у 25% детей с общим недоразвитием речи – средняя.

У большинства детей выражена низкая степень выраженности потребности в общении, так учащиеся говорили о том, что им не доставляет удовольствие участвовать в различного рода торжествах; не могут подавить свои желания, если они противоречат желаниям моих товарищей; в трудной ситуации больше думают о себе, сколько о близком человеке; не всегда приятно помогать другим; не сочувствуют людям, у которых нет близких друзей («Сами виноваты»); если бы был журналистом, не нравилось бы писать о силе дружбы («Нравится писать о ярком», «Катастрофы») и т. п.

Таблица 2.2

**Результаты проведения теста «Потребность в общении»
в контрольной группе (дети с нарушением речевого развития)**

№	Список детей	Баллы	Степень выраженности потребности в общении
1	Артем И.	15	средняя
2	Виктор И.	23	высокая
3	Злата Р.	20	средняя
4	Ирина В.	21	средняя
5	Карина У.	19	средняя
6	Михаил Д.	25	высокая
7	Наталья Б.	27	высокая
8	Олег Ш.	33	высокая
9	Петр В.	33	высокая
10	Светлана О.	28	высокая
11	Тимур Д.	22	средняя
12	Ульяна В.	29	высокая

Результаты данного исследования показали, что у 41,7% средняя степень выраженности потребности в общении, у 58,3% высокая степень.

Большинство учеников говорили об удовольствии участвовать в различного рода торжествах; чтобы быть удовлетворенным собой, я должны кому-то в чем-то помочь; в трудной ситуации больше думают о близком человеке, чем о себе и т.п. А также отмечают, что когда я узнают об успехе моего товарища, то настроение не ухудшается, а наоборот радуются за достижения друзей; по отношению к ним люди часто благодарны и т. п.

В решении второй задачи исследования основным методом стало наблюдение за коммуникативно-речевым поведением учителей-логопедов и младших школьников с ОНР на логопедических занятиях. При этом использовался банк видеозаписей занятий по формированию коммуникативно-речевых навыков детей с ОВЗ в соответствии с требованиями ФГОС, представленных на III областной конкурс педагогических идей

«Логопедическая шкатулка - 2016» в номинации «Педагогическая мастерская учителя-логопеда». Всего было проанализировано 6 занятий.

Для оценивания коммуникативной направленности занятий нами были определены следующие критерии:

1. Организация коммуникативно-речевых ситуаций на логопедических занятиях.

2. Соответствие коммуникативно-речевого поведения учителя-логопеда задачам коммуникативно-речевого развития детей.

3. Коммуникативно-речевая активность детей на занятии.

Таблица 2.3.

Организация коммуникативно-речевых ситуаций на логопедических занятиях

№	Показатели	Баллы
1	Реализуются различные модели общения на занятии (ребёнок - ребёнок, ребёнок – дети, ребёнок – логопед, логопед – дети).	
2	Используются дидактические этапы занятия (организационный момент, основная часть, заключение) для обучения детей речевому этикету.	
3	Учитель-логопед организует разнообразные коммуникативно-речевые ситуации на занятии (например, создаются проблемные ситуации побуждающие детей к постановке вопросов и т.д.)	
4	Учитель-логопед владеет и управляет спонтанно возникающими коммуникативно-речевыми ситуациями на занятии.	

Таблица 2.4.

Соответствие коммуникативно-речевого поведения учителя-логопеда задачам коммуникативно-речевого развития детей

№	Показатели	Баллы
5	Создает положительную, доброжелательную атмосферу на занятии.	
6	Учитель-логопед говорит образно и выразительно.	
7	Учитель-логопед говорит четко и грамматически правильно.	
8	Дослушивает детей до конца, не перебивает.	

9	Учитель-логопед выражает свое эмоциональное отношение к детям с помощью вербальных и невербальных средств общения.	
10	Учитель-логопед разнообразными способами оценивает деятельность обучающихся.	
11	Использует этикетное общение с детьми: «спасибо», «пожалуйста», «молодцы», «очень приятно», «я вам очень рад» и др.	

Таблица 2.5.

Коммуникативно-речевая активность детей на занятии

№	Показатели	Баллы
12	Активная речь детей на занятии.	
13	Отвечают развернутой фразой, излагают свои мысли понятно для окружающих.	
14	Отмечается семантическая и грамматическая правильность высказываний	
15	Речь детей характеризуется образностью и выразительностью.	
16	Самостоятельно задают вопросы в ходе занятия (если что-то не поняли или хотят что-то узнать или уточнить).	
17	Дети осуществляют диалог или полилог при выполнении заданий в парах (мини-группах).	

Каждый показатель оценивался следующим образом:

2 балла - проявляется на занятии постоянно;

1 балл - проявляется эпизодично;

0 баллов - отсутствует.

Исходя из такой системы оценивания, определялся уровень коммуникативной направленности логопедических занятий:

31-34 баллов – высокий уровень;

26 – 30 – достаточный уровень;

18-25 баллов – допустимый уровень;

0 -17 баллов – низкий уровень.

Полученные результаты представлены на рисунках 2.2 и 2.3.

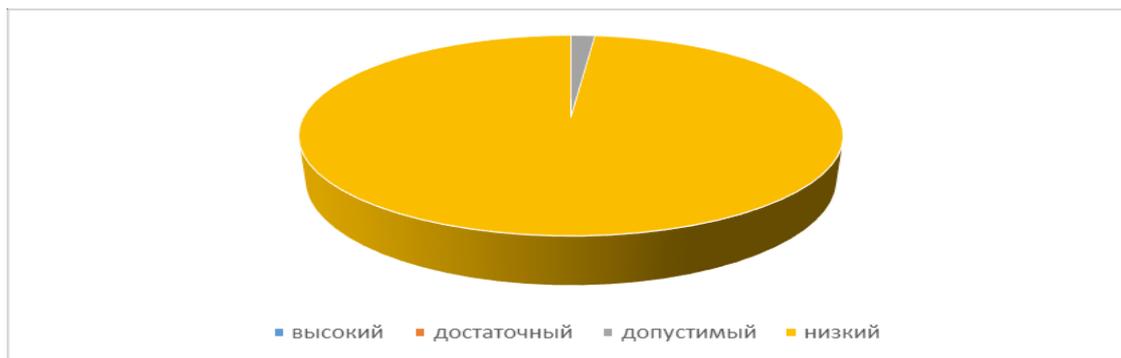


Рис. 2.2. Уровни коммуникативной направленности логопедических занятий.

Из рисунка 2.2 видно, что преобладал достаточный уровень коммуникативной направленности занятий (81,25%), допустимый уровень был характерен для 18,75% занятий, достаточного и высокого уровня не выявлено.

На рисунке 2.3 представлены средние арифметические показатели коммуникативной направленности логопедических занятий. Максимальное количество баллов по каждому показателю должно соответствовать 2 баллам.

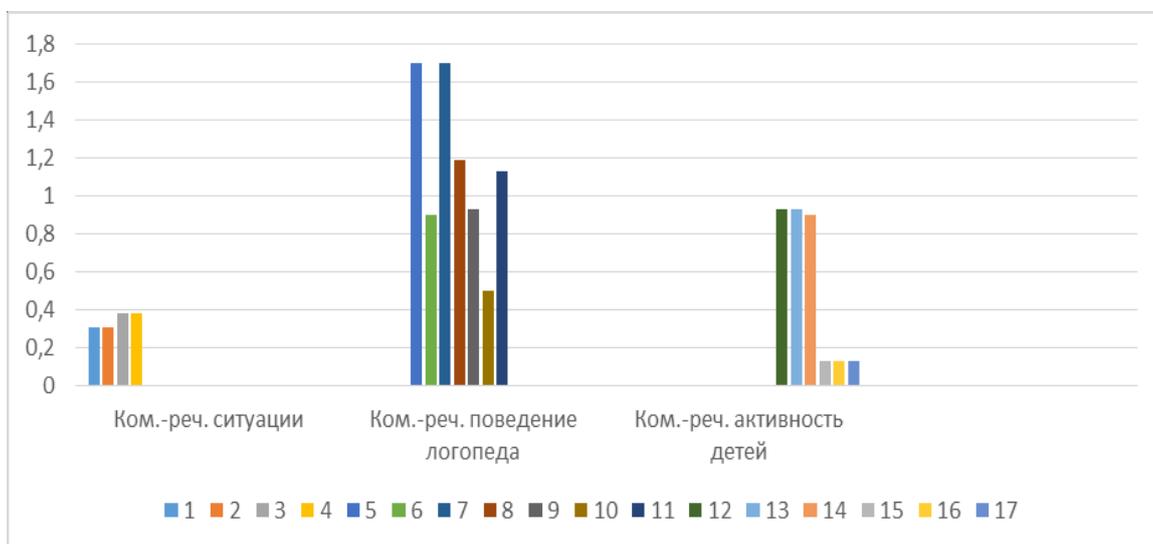


Рис. 2.3. Представленность показателей коммуникативной направленности логопедических занятий

На основе диаграммы 2.3., что все три показателя не соответствуют показателю 2 балла. Коммуникативно-речевая ситуация варьируется от 0,2 до 0,4, что свидетельствует о низкий уровне коммуникативной направленности в рамках логопедических занятий. В процессе занятий коммуникативно-речевое

поведение логопед реализует от 0,4 до 1,6 баллов, что соответствует среднему уровню реализации коммуникативной направленности логопедической работы. Коммуникативно-речевая активность реализовывалась в соответствии с диапазонами баллов от 0,2 до 0,9 баллов.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения работы по формированию навыков общения младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях. На основе этого мы разработали методические рекомендации.

2.2. Методические рекомендации по формированию навыков общения младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях

На основе анализа научно методической литературы и результатов практического исследования мы разработали методические рекомендации. Нами были отобраны приемы и упражнения, которые были выполнены в разные дидактические этапы занятий, что представлены в таблице.

Таблица 2.6.

Дидактические этапы логопедических занятий по формированию навыков общения

Этапы занятия	Приемы и упражнения работы
Организационный момент	<p><i>Игра «Давайте познакомимся»</i> Цель: раскрепостить детей, создать дружескую обстановку на занятии.</p> <p>Логопед предлагает образец высказывания: «Меня зовут (имя отчество). Я люблю шоколад».</p> <p>Можно внести дополнение: передавать во время знакомства предмет, например, игрушку (в этом случае можно называть игрушки, которыми любит играть ребенок); передавать картинку, на которой изображено какое-либо обобщающее понятие, например, «одежда», «обувь», «фрукты», «овощи», «животные», «птицы» и т.д. (в этом случае можно называть</p>

	<p>любимый предмет той обобщающей группы, что нарисована на картинке).</p> <p><i>«Ласковое имя»</i></p> <p>Дети стоят по кругу, передавая друг другу эстафету (цветок, «волшебную палочку»). При этом называют друг друга ласковым именем (например, Танюша, Танечка, Аленушка, Димуля и т.д.). Воспитатель обращает внимание детей на ласковую интонацию.</p> <p><i>Приветствие в стихах «Скажем «Здравствуйте»</i></p> <p>Проводится со всей группой одновременно, можно в парах. Педагог просит ребят выполнять то, о чём он будет говорить.</p> <p>Скажем «Здравствуйте» руками (детям нужно придумать свой жест для приветствия и поприветствовать им всех присутствующих).</p> <p>Скажем «Здравствуйте» глазами (нужно встретиться взглядом с кем-нибудь).</p> <p>Скажем «Здравствуйте» кивком.</p> <p>Станет радостней кругом.</p> <p>Все произносят хором «Здравствуйте»</p> <p><i>Игра-приветствие «Улыбка»</i></p> <p>Можно использовать перед любым занятием. Для игры дети объединяются в пары произвольно, смотрят друг другу в глаза, мысленно желают здоровья соседу и поговаривают слова:</p> <p>Здравствуй, друг! Как ты тут? Улыбнись мне, А я – тебе.</p> <p>После этих слов дети улыбаются друг другу, при желании – обнимаются. Затем все садятся на свои места или находят себе нового партнёра и действия повторяются. Продолжительность игры определяет педагог.</p>
Введение в занятие	<p>Логопед: Посмотрите, пожалуйста, на свои руки. Они у нас удивительные, они так много всего умеют делать, и даже эмоции, которые мы испытываем, они могут тоже по-своему выражать.</p> <p>Давайте, посмотрим, что же они умеют делать.</p> <p>Упражнение «Наши ладошки!</p> <ul style="list-style-type: none"> - наши руки умеют дружить - пожмите друг другу руки; - наши руки умеют радоваться - похлопайте в ладоши; - наши руки умеют любить - погладьте друг друга по голове или руке, плечу; - наши руки умеют сердиться - сожмите ладони в кулаки и постучите ими по коленям; - наши руки умеют грустить - показываем эмоцию руками - когда всё валиться из рук и ничего не получается; - наши руки умеют бояться - спрячьте их за спину; - наши руки умеют оценивать - поднимаем и опускаем вниз большой палец; <p>Но больше всего нашим ладоням нравится, когда мы дружим друг с другом (повторяем упражнение); любим окружающих нас людей и, конечно же, радуемся!</p> <p>Логопед: Друг с другом Вы поздоровались, а теперь посмотрите, что нас окружает в природе. (Солнце, небо, ветер) Давайте и с ними</p>

	<p>поздороваемся. Добрый день, солнце! (дети поднимают руки вверх, опускают) Добрый день, небо! (произвольные движения руками) Добрый день, ветерок! (покачивания руками) Добрый день, всем нам! (руки прижимают к груди, разводят в стороны)</p>
Основная часть	<p><i>Игра «Познакомь куклу с нами»</i> Цель: помочь ребенку научиться вежливо говорить о других ребятах, описывая их внешность, не стесняться своих речевых дефектов. Логопед берет куклу в руки и, подходя к ученику, говорит: «Знакомься, кукла Маша, это Кирилл. У него голубые глаза». Затем передает куклу ученику, который по образцу строит свою фразу. <i>Упражнение «Рукавички»</i> Цель: договориться с партнером о рисунке на рукавичках, украсить пару рукавичек одинаково. Учитель-логопед предлагает каждой паре детей по две рукавички из белой бумаги и набор цветных фигурок. Задание – украсить рукавички фигурками так, чтобы пара была одинаковой. После выполнения задания проводится анализ удач и неудач в работе пары. Можно исправить не получившийся узор совместными усилиями. <i>«Разговор по телефону»</i> Упражнение выполняется в парах. Дети ведут диалог по телефону на соответствующую тему. Тему задает воспитатель (например, поздравить с днем рождения, пригласить в гости, договориться о чем-то и т.д.). <i>Игры-ситуации</i> Цель: развить умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя мимику и пантомимику. Детям предлагается разыграть ряд ситуаций</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Два мальчика поссорились – помири их. 2. Тебе очень хочется поиграть в ту же игрушку, что и у одного из ребят твоей группы – попроси его. 3. Ты нашёл на улице слабого, замученного котёнка – пожалей его. 4. Ты очень обидел своего друга – попробуй попросить у него прощения, помириться с ним. 5. Ты пришёл в новую группу – познакомься с детьми и расскажи о себе. 6. Ты потерял свою машинку – подойди к детям и спроси, не видели ли они ее. 7. Ты пришёл в библиотеку – попроси интересующую тебя книгу у библиотекаря. 8. Ребята играют в интересную игру – попроси, чтобы ребята тебя приняли. Что ты будешь делать, если они тебя не захотят принять? 9. Дети играют, у одного ребёнка нет игрушки – поделись с ним. 10. Ребёнок плачет – успокой его. 11. У тебя не получается завязать шнурок на ботинке – попроси товарища помочь тебе. 12. К тебе пришли гости – познакомь их с родителями, покажи свою комнату и свои игрушки. 13. Ты пришёл с прогулки проголодавшийся – что ты скажешь маме

или бабушке.

14. Дети завтракают. Витя взял кусочек хлеба, скатал из него шарик. Оглядевшись, чтобы никто не заметил, он кинул и попал Феде в глаз. Федя схватился за глаз и вскрикнул. – Что вы скажите о поведении Вити? Как нужно обращаться с хлебом? Можно ли сказать, что Витя пошутил?

Пресс-конференция

Цель: развить умение вежливо отвечать на вопросы собеседников, кратко и корректно формулировать ответ; формировать речевые умения.

Все дети группы участвуют в пресс-конференции на любую тему (например: «Твой выходной день», «Экскурсия в зоопарк», «День рождения друга», «В цирке» и др.). Один из участников пресс-конференции «гость» (тот, кому будут заданы все вопросы) – садится в центр и отвечает на любые вопросы детей.

«О чём спросить при встрече»

Цель: учить детей вступать в контакт.

Дети сидят в кругу. У ведущего — эстафета (красивая палочка, мяч и т.п.). Эстафета переходит из рук в руки. Задача игроков — сформулировать вопрос, который можно задать знакомому при встрече после приветствия, и ответить на него. Один ребёнок задает вопрос, другой отвечает («Как живёте?» — «Хорошо». «Как идут дела?» — «Нормально». «Что нового?» — «Все по-старому» и т.д.). Дважды повторять вопрос нельзя.

«Вопрос - ответ»

Цель: развивать у детей умение отвечать на вопросы партнёра

Дети стоят в кругу. У одного из них в руках мяч. Произнеся реплику-вопрос, игрок бросает мяч партнёру. Партнёр, поймав мяч, отвечает на вопрос и перебрасывает его другому игроку, при этом задаёт собственный вопрос и т.д. («Какое у тебя настроение?» — «Радостное». «Где ты был в воскресенье?» — «Ходил с папой в гости». «Какую игру ты любишь?» — «Ловишки» и т.д.).

Сюжетно-ролевая игра «Маковое зернышко»

Цель. Закреплять у детей умения поочередно задавать вопросы и отвечать на них, развивать тему разговора.

Из участников игры выбирают Ворону. Остальные передают друг другу камушек. Ребенок, получивший камушек, задает Вороне вопрос:

—Ворона, Ворона, куда полетела?

—К кузнецу на двор. (К ковалю.)

Камушек передается следующему ребенку, и он задает вопрос:

—На что тебе кузнец? — Косы ковать.

—На что тебе косы? — Траву косить.

—На что тебе трава? — Коровок кормить.

—А на что коровы? - Молоко доить.

—А на что молочко? — Пастухов поить.

—На что пастухи? — Кабанов пасти.

—На что кабаны? — Гору рыть.

—На что горы? — На тех горах маковое зернышко.

—Для кого зернышко? — Отгадайте!

Ворона загадывает загадку. Кто первый отгадает загадку, тот становится Вороной. Игровой диалог повторяется, и новая Ворона загадывает следующую загадку.

	<p><i>Дидактическая игра «Ошибка»</i></p> <p>Цель. Развивать внимание к речевым сообщениям и умение толерантно относиться к ошибочным суждениям, доброжелательно их исправлять; выражать согласие в ответ на верные сообщения.</p> <p>Воспитатель: «Я буду сообщать вам о чем-то. Если вы заметите ошибку в моих рассуждениях, исправьте ее и объясните, почему вы так считаете. А если вы согласны с моим утверждением, то скажите так: «Да, вы правы, И.О.» или «Я согласен с вами, И.О.».</p> <p>Примеры суждений:</p> <ul style="list-style-type: none"> —Карлсон жил в маленьком домике у леса. —Пятница идет после среды —Буратино — один из жителей цветочного городка. —Мыть руки вредно для здоровья. —Если слушаться взрослых, то ничего интересного не будет. —<i>Если на деревьях есть листья, то это лето.</i>
Подведение итогов	<ul style="list-style-type: none"> - Дети делятся впечатлениями, логопед дает советы на тему того, как нужно вести себя при встрече со знакомыми, и напротив – как вести себя не стоит. - Подсчет фишек, выбор победителя. Заключительное слово о том, какие нужно подбирать слова, если хочешь кого-то похвалить. - Логопед вместе с детьми делают вывод, насколько важно оказывать сочувствие тем, кто в нем нуждается. - Дети делятся впечатлениями – что им показалось сложным и что помогает в преодолении трудностей. - Упражнение «Я рад общаться с тобой». Сейчас выполните такое задание. Протяните рядом стоящему руку со словами: «Я рад общаться с тобой», а тот, кому вы протянули руку, протянет её следующему с этими же словами. Так по «цепочке» все берутся за руки и образуют круг.

Задача учителя-логопеда состоит в том, чтобы раскрыть речевой потенциал каждого обучающегося на логопункте, предложить образец коммуникативных форм в разных видах деятельности на логопедических занятиях, развить у детей уверенность в своих речевых возможностях:

1.Разработка системы приемов и упражнений, повышающих уровень сформированности коммуникативного компонента.

2.Использование нетрадиционных форм и методов в логопедической практике по развитию навыков коммуникации детей с речевыми недостатками.

3.Совершенствование методов работы с родителями по повышению их коммуникативной грамотности.

Самое главное достояние и награда педагога – это успешность его учеников. Если дети стали хоть на чуточку успешнее, чем были (пусть не в

учебном плане, а в личностном), то в этом и заключается истинный успех учителя.

У учащихся с нарушением речи отмечается недостаточность произносительной стороны, что значительно влияет на общее звучание, четкость дикции. Нередко такие дети испытывают неловкость, неуверенность при общении, стесняются своего дефекта. А если у ребенка был отрицательный опыт реакции сверстников или взрослых на его дефект, то этот ребенок либо замыкается в себе, отказывается от общения, либо начинает использовать агрессивные формы поведения, пытаясь скомпенсировать речевой недостаток.

Во всех случаях, предстоит коррекционно-развивающая работа не только по преодолению отклонений речевого развития, но и по формированию предпосылок к полноценному овладению навыками учебной деятельности и коммуникативными умениями.

Рассмотрим, что подразумевается под понятием «коммуникативные учебные действия».

Коммуникативные универсальные действия – учебные действия, направленные на учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и продуктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

Коммуникативные действия могут быть разделены на три группы:

-коммуникация как общение (учет позиции собеседника или партнера по деятельности, понимание возможности разных точек зрения, уважение чужого мнения, умение обосновывать свою позицию);

-коммуникация как кооперация (согласование усилий по достижению общей цели, умение договориться, умение убеждать и отступать, мирно разрешать конфликт, оказание помощи партнеру по деятельности);

-коммуникация как средство передачи информации другим людям, способствуют осознанию и усвоению содержания, осуществлению рефлексии, способности задавать нужные вопросы для получения информации).

Отечественный ученый-психолог Л.С. Выготский подчеркивал: «Поскольку коммуникативная компетентность имеет исключительно многогранный характер, необходимо выделение основного состава коммуникативных и речевых действий, т. е. тех действий, которые имеют наиболее общее значение с точки зрения достижения целей образования, обозначенных в новом проекте стандартов».

Предлагаю выделить этапы формирования коммуникативных УУД детей с нарушениями речи и практические приемы, которые можно использовать на логопедических занятиях на каждом этапе:

1.«Учитель руководит» - развитие умений по образцу учителя-логопеда.

1.Создание эмоционального настроения на общение.

Игра «Давай познакомимся». Цель: раскрепостить детей, создать дружескую обстановку на занятии. Учитель предлагает образец высказывания: «Меня зовут Светлана Геннадьевна. Я люблю шоколад».

Можно внести дополнение:

-передавать во время знакомства предмет, например, игрушку (в этом случае можно называть игрушки, которыми любит играть ребенок),

-передавать картинку, на которой изображено какое-либо обобщающее понятие, например, «одежда», «обувь», «фрукты», «овощи», животные», «птицы» и т.д. (в этом случае можно называть любимый предмет той обобщающей группы, что нарисована на картинке).

Игра «Зеркало». Цель: способствовать развитию навыков сотрудничества через подражание действиям партнера. Дети встают парами лицом друг к другу. Учитель-логопед показывает пример на одной паре: нужно одновременно повторять любые плавные движения партнера, как будто это отражение в зеркале. Ученики показывают движения по очереди. По окончании игры можно спросить, как себя чувствовали ребята во время выполнения «зеркала». Упражнение целесообразно использовать в качестве физминутки или для смены деятельности. Можно предложить вместо движения показывать

смешные рожицы. В этом случае возникающий смех снимает напряжение в группе.

2. Умение давать полный ответ на поставленный вопрос.

Игра «Кто больше?». Цель: приучать детей отвечать на вопрос полным предложением. Учитель задает вопрос, например: «Какие неживые предметы ты видишь в кабинете? И первым дает вариант ответа: «Я вижу в кабинете ... шкаф». Дети произносят свои предложения.

Игра «Невпопад». Цель: научить ребенка прислушиваться к вопросу, чтобы дать совершенно противоположный ответ, т.е. невпопад. Учитель задает приблизительно те же вопросы, что и в предыдущем упражнении. Только в качестве ответа использует другое слово, чтобы ответ не был правильным.

Игра «Снежный ком». Цель: способствовать осознанному распространению и запоминанию предложения. Учитель предлагает детям картинку с изображенной ситуацией. Дети определяют начало предложения.

3. Умение задавать вопрос

Игра «Чудесный мешочек» Цель: формировать у детей умение задавать вопрос для уточнения необходимой информации. В плотном мешочке находятся небольшие предметы. Один ученик запускает руку в мешок и нащупывает предмет. Не вытаскивая его, отвечает на вопросы товарищей.

4. Повторить (комментировать) вопрос или ответ. Данный вид задания способствует концентрации внимания и развитию слуховой памяти. Во время комментирования повышается осознанность усвоения материала.

5. Пересказ по вопросам или плану.

Упражнение «Ищу ответ в вопросе» Цель: помочь ребенку начать полный ответ, используя часть вопроса. Например: «Кто спрятался под старым дубом?» (начинаем искать начало ответа с конца вопроса, можно расставить цифры над словами) – «Под старым дубом спрятался ... барсук»

После прочтения (или прослушивания) текста предлагается ряд вопросов к нему. Ответы составлять по образцу, начиная предложение формулировать из вопроса. Этот прием помогает детям, имеющим низкую речевую активность (в

частности, с ОНР), строить предложение, а позднее – оформлять свою собственную мысль.

б. Рассказ по образцу (с опорами и без них).

Составление рассказа о животном, используя универсальные вопросы или план ответа:

Вопросы	Ответы
1. Из чего состоит тело ___?	1. Тело _____ состоит из _____ .
2. Что есть на голове ___?	2. На голове _____ есть _____ .
3. Чем покрыто тело?	3. Тело покрыто _____ .
4. Есть ли хвост?	4. У _____ есть (нет) хвост.
5. К каким животным (птицам) относится?	5. _____ относится к _____ животным (птицам) .
6. Где живёт?	6. _____ живёт _____ .
7. Приносит ли пользу?	7. _____ приносит (не приносит) пользу .

На первых этапах вместо прочерков можно располагать картинки этого животного (птицы). Ребенку останется только изменить слово правильно. Для усложнения задания текст возможного ответа убрать.

В логопедическом кабинете имеется много наглядности, которая для учеников является ещё и подсказкой при составлении ответа на вопрос. Разработано наглядно-практическое пособие «План города красивой речи», которое расположено над доской.

По этому пособию обучающиеся дают характеристику звукам и буквам, узнают такие грамматические понятия, как ударение, интонация, паузы. На каждом занятии мы обращаемся к данному пособию. Сюжет картины содержит интересные моменты, которые можно использовать в качестве связующих звеньев для этапов занятий: например, к замку торопыжки мы обращаемся, когда кто-то поспешил при выполнении задания и наделал ошибок; в умный лес мы ходим, чтобы получить интересную информацию; на озере спокойствия проводим релаксационные упражнения; в парке спокойного дыхания учимся произношению фраз и предложений, на берегу реки слитного правописания

учимся безотрывному письму и т.д. Данное пособие идеально подходит как в качестве обучающего, так и игрового на занятиях.

Кроме этого, для учеников в кабинете оформлены ещё несколько таблиц-алгоритмов, по которым дети делают фонетический и звуко-буквенный разборы слова, записывают его в тетрадь с комментированием.

2.«Учитель помогает» - развитие умений с помощью учителя-логопеда или с его корректировкой.

1. Умение строить речевое высказывание

Упражнение «Отгадай задание» Цель: учить детей прогнозировать вариант учебного задания. Учитель-логопед предлагает сформулировать самим детям задание, которое можно выполнить с данным материалом (рядом слов, предметных картинок, предложением, текстом). Так ребята учатся использовать терминологию в речи.

Игра «Исправь Незнайку». Цель: развивать умение детей грамматически верно озвучивать свою мысль. Учитель-логопед на примере прочитанного текста или рассмотренной картинки от лица сказочного героя (например, Незнайки) делает заведомо неправильные утверждения.

2.Подбор языковых средств для придания высказыванию образности, яркости и краткости

Упражнение «Телеграмма» Цель: развивать умение находить слова, не отражающие основного содержания, а являющиеся изобразительно-выразительными и уточняющими его средствами. Учитель-логопед предлагает ребятам текст поздравительной открытки «Дорогая, любимая моя бабушка, Александра Дмитриевна! От всей души поздравляю тебя с Международным женским днём 8 марта – праздником весны! Желаю тебе крепкого здоровья и долголетия. Будь всегда весёлой. А я постараюсь тебя никогда не огорчать. Целую. Твоя внучка Алина» Но открытку не успели вовремя отправить, нужно сократить текст до телеграммы (оставить только важные слова, отражающие смысл). В итоге получается телеграмма «Дорогая бабушка! Поздравляю тебя с 8 марта! Желаю здоровья и долголетия, будь всегда весёлой. Алина».

3. Умение доказать свою мысль

Игра «Приведи пример» Цель: развивать умение детей доказывать факт примером. Учитель-логопед подбирает факты, отражающие какую-то общую истину. Например, «Школьники – друзья птиц» или «Собака – друг человека». Ребенок приводит свои доказательства этой истины. Можно предложить для обсуждения пословицу (подобрать ее соответственно теме логопедического занятия)

4. Умение вступить в общую беседу со своим высказыванием.

Цель этого этапа: формировать у детей, имеющих низкий уровень произвольного внимания, умение следить за темой общей беседы и при необходимости поддержать разговор, высказывая свою мысль.

Упражнение «Поговори с другом» Цель: развивать умение детей обсуждать общую тему с напарником. После обсуждения вопроса в группе учитель-логопед предлагает ребятам объединиться по парам и продолжить обсуждение с другом, либо сделать только вывод, либо повторить уже сделанный в группе вывод по обсуждаемой теме.

5. Управление органами артикуляции (интонирование и скорость речи) во время озвучивания мысли.

Игра «Учитель-молчун» Цель: развивать умение детей-логопатов интонировать свою речь. У учителя набор карточек с условными обозначениями интонации, скорости речи, настроения лиц (некоторые – см. в предыдущей игре). При отработывании речевого материала учитель-логопед предлагает детям произнести предложение так, как показывает символ на карточке (быстро, медленно, радостно, грустно, тихо, с вопросительной интонацией и т.д.)

3.«Учитель наблюдает» - развитие навыков самостоятельной коммуникации школьников, учитель в случае необходимости может внести корректировку. Большое значение имеет овладение школьниками с нарушениями речи навыками диалогической речи, как важнейшего условия полноценного усвоения знаний, развития логического мышления и творческих

способностей, а также повышения самостоятельности учеников в процессе овладения знаниями.

1. Организация беседы в паре. Здесь могут помочь упражнения на умение чувствовать напарника, умение с ним договориться

Упражнение «Рукавички» - Цель: договориться с партнером о рисунке на рукавичках, украсить пару рукавичек одинаково. Учитель-логопед предлагает каждой паре детей по две рукавички из белой бумаги и набор цветных фигурок. Задание – украсить рукавички фигурками так, чтобы пара была одинаковой. После выполнения задания проводится анализ удач и неудач в работе пары. Можно исправить не получившийся узор совместными усилиями.

2. Поддержание беседы в паре, группе.

Чтобы беседа успешно состоялась, участникам диалога нужно соблюдать определенные правила. Эти правила обсуждаются в группе, принимаются; и мы на занятиях к ним неоднократно возвращаемся. Так как ребята уже умеют высказывать свою мысль, то соблюдать эти правила им несложно.

Правила речи:

- 1.Покажи заинтересованность беседой.
 - 2.Будь доброжелателен.
 - 3.Высказывайся по очереди.
 - 4.Подними руку, если хочешь сказать.
 - 5.Выбирай форму обращения, называй имена.
 - 6.Выдерживай нормальный темп речи.
 - 7.Говори достаточно громко.
 - 8.Ограничь свои жесты.
 - 9.Смотри на того, к кому обращаешься.
 - 10.Вежливо возражай и исправляй ошибку.
 - 11.Если поддерживаешь кого-то из говорящих, скажи об этом.
- 3.Умение вести диалог. Следует определить правила для участников диалога.

Правила говорения:

1. Говори только по существу, на данную тему.
2. Речь должна быть ясной и точной.
3. Сначала подумай, потом говори.
4. Не повторяй два раза одно и то же.
5. Умей правильно доказать свою точку зрения.

Правила слушания:

1. Выслушивай говорящего до конца.
2. Старайся понять важное в проблеме.
3. Не понял – переспроси.
4. Не торопись спорить.
5. Реагируй на собеседника спокойно.

Для закрепления умения вести диалог идеально подходят игры типа «Магазин», «Аптека», «Больница», «Теремок».

4. Игра «Черепашка». Цель: способствовать развитию у детей навыков рефлексии. Учитель-логопед раздает детям набор карточек-символов, которыми ребята оценивают мелодическую сторону речи отвечающего (и свою в том числе). Предлагаю ознакомиться с символами и их расшифровкой: черепаха – медленная речь, ракета – быстрая речь, волнистая линия – плавная речь, ломаная линия – отрывистая речь, смайлик с огромным ртом – громкая речь, смайлик с маленьким ртом – тихая речь, смайлик с улыбкой – выразительная речь.

Умение осуществлять рефлекссию совместной деятельности. Проговаривание вывода по теме, этапов занятия, понравившихся заданий, причин успеха или неудач. Особенно помогает детям оценить уровень овладения новым материалом наглядное пособие «Ступеньки знаний», который к тому же решает важную задачу – помогает ребятам связать предыдущий материал с новым. Очень часто дети - логопаты не могут повторить последовательность выполнения заданий, вспомнить какие-то подробности, касающиеся новых фактов, слов, о которых шла речь на занятии. А на стенде «Ступеньки знаний» после каждого занятия остаются «частицы» нового

материала: После этого дети всегда вспоминают о выполненной на прошлом занятии работе и говорят о том, что предстоит еще сделать для достижения конечной цели.

Используемые на практике вышепредложенные методы и приемы позволяют одновременно с коррекцией речи развить у детей следующие умения:

- участвовать в общем содержательном разговоре, беседе, соблюдая правила речевого поведения (вежливо вести спор);

- задавать вопросы, слушать и отвечать на вопросы других;

- формулировать собственные мысли, высказывать и обосновывать свою точку зрения;

- строить небольшие монологические высказывания, осуществлять совместную деятельность в парах и рабочих группах с учётом конкретных учебно-познавательных задач;

- устанавливать доверительные отношения с партнером.

Кроме того, у ребенка повышается речевая активность, он становится более успешен, не стесняется отвечать вслух, выходить к доске, легче адаптируется к школе, избавляется от комплекса речевой неполноценности, что положительно влияет на формирование личности в целом.

Данный опыт может быть полезен учителям-логопедам, желающим повысить эффективность формирования у детей коммуникативных учебных действий, а также учителям начальных классов с этой же целью.

Выводы по второй главе:

В рамках нашей работы мы реализовали исследование по проблеме коммуникации. На основе полученных данных мы выяснили, что в экспериментальной группе преобладают средний и низкий уровни, а в свою очередь в контрольной группе преобладают вышесреднего и средний уровни сформированности навыков общения у младших школьников с ОНР.

Характер нарушений навыков общения у младших школьников с ОНР свидетельствует о том, что эти нарушения являются следствием раннего речевого недоразвития, свойственного детям с ОНР. Это подтверждается целым рядом признаков. К их числу относится значительное нарушение лексической стороны речи: непонимание смысловой стороны слова, которое часто не соотносится с образом предмета, вербализм, эхолалии, малое количество словарного запаса (активного словаря).

Так проведенное исследование позволило выявить особенности общения у младших школьников с общим недоразвитием речи, в сравнении со школьниками без нарушений речи. Отмечены значительные различия в состоянии общения у детей экспериментальной и контрольной группы.

Полученные результаты информируют нас о наличии необходимости в разработке методических рекомендаций коррекционно-развивающей работы, которая бы учитывала особенности усвоения младшими школьниками с общим недоразвитием речи образовательного материала, своеобразие их познавательной деятельности и способствовали бы более высокому уровню развития навыков общения.

На основе результатов исследования, мы представили методические рекомендации, направленные на формирование навыка общения младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях. Итак, содержание коррекционно-логопедической работы по формированию навыков общения у младших школьников с ОНР было направлено на развитие навыков связной монологической речи и диалогических высказываний типа: сообщение, повествование, вопрос, а также накопление словарного запаса, необходимого для эффективной речевой коммуникации. Проведение с детьми с ОНР логопедической работы согласно данным методическим рекомендациям должны способствовать преодолению недоразвития навыков общения у детей с ОНР, выявленных в ходе логопедического обследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общение как социально- и личностно-ориентированный процесс, в котором реализуются не только личностные отношения, но и установки на социальные нормы. Общение является коммуникативно-регулятивным процессом, в котором осуществляется передача социальных ценностей с одновременным регулированием их усвоения социальной системой.

Коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения.

Коммуникативные умения начинают активно развиваться в младшем школьном возрасте, поэтому педагогу следует помочь правильно сформироваться коммуникативным навыкам именно в этом возрасте для дальнейшего его развития. Активизация коммуникативной деятельности младших школьников предполагает процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному общению. Степень сформированности этих умений влияет как на результативность обучения детей, так и на процесс их социализации и развития личности в целом. Коммуникативное развитие осуществляется внутри целостной системы личности в соответствии с линиями развития: личностной, интеллектуальной, деятельностной, которые неотделимы друг от друга.

Коммуникативные умения учащихся формируются исключительно в процессе непосредственного общения с учителем, сверстниками и другими людьми. Результативное, удовлетворяющее интересы коммуникантов общение подразумевает овладение ими коммуникативной компетенцией, составляющей которой, и являются коммуникативные умения.

На всем протяжении младшего школьного возраста общение детей между собой существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание, потребности, мотивы и средства общения.

Развитие личности ребёнка осуществляется внутри целостной её системы в соответствии с линиями развития: деятельностной, интеллектуальной,

личностной, которые неотделимы друг от друга. Коммуникативное развитие должно рассматриваться в общем контексте социализации ребёнка в плане учёта особенностей обобщения, формирования понятий, общения со взрослыми, сверстниками, учёта особенностей общей ситуации социального развития и так далее.

Младший школьный возраст связан с вхождением в школьное обучение как наиболее систематизированную форму общения, с включенностью в учебную деятельность как ведущую деятельность данного периода, что предопределяет переход от наглядно-образного конкретного ситуативного к абстрактному мышлению, к умению выделять существенные связи, строить рассуждения, делать умозаключения, выводы.

Особенно сложным такой переход бывает у детей с общим недоразвитием речи.

У таких детей коммуникативные умения формируются иначе, чем у детей с нормальным речевым развитием. Это связано с тем, что у них затруднена социальная адаптация при переходе в другую среду, им сложно наладить контакт со своими сверстниками, личностное формирование нарушено, инициативы в общении они обычно не проявляют.

У детей с нарушениями речи отмечаются трудности полноценной коммуникативной деятельности, формирования саморегуляции и самоконтроля, отмечаются разнообразные недостатки познавательной деятельности и историки, нарушения эмоционально-волевой сферы.

Дети с общим недоразвитием речи малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют.

Наблюдаемые у детей с общим недоразвитием речи трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с другими детьми.

Среди причин, влияющих на общение младших школьников с речевой патологией со сверстниками выделяют: фиксированность на дефекте речи, речевой негативизм, чувство неполноценности, низкая потребность к общению,

неадекватность речевых и поведенческих реакций, неумение правильно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации и другое.

Проведенное нами изучение позволило подтвердить факт более низкой потребности в общении у младших школьников с общим недоразвитием речи, в сравнении со школьниками без нарушений речи. Также, оценивая их коммуникативно-речевую активность на логопедических занятиях, выявили, что младшие школьники с общим недоразвитием речи малоинициативны, на заданные вопросы в ходе занятия их речь недостаточно образна и выразительна. Этому способствует неправильная организация общения на занятии: учитель-логопед не создает разнообразные коммуникативно-речевые ситуации.

В связи с этим мы разработали методические рекомендации по организации на каждом дидактическом этапе логопедического занятия коммуникативно-речевых ситуаций, что на наш взгляд, будет способствовать оптимизации коммуникативно-речевого развития младших школьников с общим недоразвитием речи.

Так, выдвинутая нами гипотеза нашла свое отражение. Цели были достигнуты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акишина Т.Е. Грамматика чувств: Пособие по развитию навыка общения у младших школьников с ОНР [Текст] / Т.Е. Акишина. М.: Просвещение, 2010. – 90 с.
2. Александрова О.А. Проблема воспитания речевой (коммуникативной) культуры в процессе обучения младших школьников с речевыми нарушениями[Текст] /О.А. Александрова // Русский язык. - 2006. - №3. – С. 34-38.
3. Алифанова Е.М. Формирование навыка общения детей младшего школьного возраста: Дис. канд. пед. наук [Текст] /Е.М. Алифанова. – Волгоград, 2001. – 80 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания: учеб. пособие [Текст]/ Б.Г. Ананьев.- Л., 2006. – 55 с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений [Текст]/ Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
6. Асмолов А.Г. Как проектировать ситуацию общения младших школьников с нарушением речи: от действия к мысли[Текст]/ Асмолов А.Г. М.: Просвещение, 2011. – 167 с.
7. Воровщиков С.Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной коммуникативной компетенции Электронный ресурс [Текст]/ С.Г. Воровщиков // «Эйдос»: интернет-журнал. 2007. - 30 сентября. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal>.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь[Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1999. – 290 с.
9. Галигузова Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет: учеб. пособие [Текст]/ Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М., 2005. – 44 с.
10. Гаркуша Ю.Ф. Особенности общения детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи [Текст]/Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина//

Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. – М., 2001. – С. 84-100.

11. Глухов В.П. Формирование речевого развития младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]/В.П. Глухов. – М., 2004. – 223 с.

12. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией[Текст] /О.Е. Грибова// Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7

13. Дзюба О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи[Текст]/О.В. Дзюба: Автореф. дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.07. – М., 2009. – 20 с.

14. Диагностика и развитие компетентности в общении младших школьников с нарушением речи [Текст] / под ред. Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 234 с.

15. Елисеев О.П. Потребность в общении младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст]/О.П. Елисеев. – СПб., 2003. С.428-430.

16. Жидкова, Н.И. Развитие коммуникативной компетентности младших школьников на основе овладения навыка общения [Текст] / Н.И. Жидкова // Методист. – 2003. №5. – С.18 - 20.

17. Ковылова Е.В. психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи[Текст]/Е.В. Ковылова: Автореф. дис. ... канд. Психол. Наук: 19.00.10. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.

18. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция[Текст]/ Под ред Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьевой. – Архангельск:Поморский университет, 2009. – 211 с.

19. Кузьменкова Н.Ю. Формирование коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством обучения речевому этикету[Текст]/Н.Ю. Кузьменкова: Автореф. дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.03. – М., 2006. – 20 с.

20. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в языковом образовании младших школьников [Текст] // Школьные технологии/ О.Е. Лебедев. – 2004. – №5. – С.3 - 12.
21. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности[Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Наука, 2009. – 322 с.
22. Леханова О.Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР[Текст]/О.Л. Леханова: Автореф. дис....канд. пед. Наук: 13.00.07. – М., 2008. – 21 с.
23. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения: учеб. пособие [Текст]/ М.И. Лисина.- М.: Педагогика, 2007. – 160 с.
24. Лямина И.П. Начальные этапы формирования общения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи[Текст]/И.П. Лямина: Дис. ... канд. пед. наук.. – М., 2006. – 207 с.
25. Мастюкова Е.М. Логопедия [Текст]/Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 2000. – 342 с.
26. Новотворцева Н.В. Развитие речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи[Текст] / Н.В. Новотворцева. – М.: Просвещение, 2006. – 270 с.
27. Павлова О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи[Текст]/О.С. Павлова: Автореф. дис. Канд. Пед. Наук:13.00.03. – М., 1998. – 20 с.
28. Путкова Н.М. Формирования вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи[Текст]/Н.М. Путкова: Автореф. дис....кан.пед.наук:13.00.03. – М.,2008. – 19 с.
29. Смирнова Е.О. Особенности общения с младшими школьниками в коррекционной школе: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст]/ Е.О. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.

30. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. Учебное пособие для студентов [Текст]/Е.Ф. Соботович. – М.: Классике Стиль, 2013. – 160 с.
31. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи [Текст]/Л.Г. Соловьева// Дефектология. – 2006. – №1. – С. 62-66.
32. Соловьева Л.Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни[Текст]/Л.Г. Соловьева: Автореф. дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.03. – М., 1998. – 23 с.
33. Ткаченко Т.А. Развитие стилей общения у младших школьников в рамках логопедического занятия [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: Ювента, 2008. – 24 с.
34. Трошин О.В. Логопсихология: Учебное пособие [Текст]/О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.
35. Усольцева, Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]/Н.К. Усольцева. – Режим доступа: <http://ecat.lib.mpgu.edu/orac/index.php?url=/notices/index/IdNotice:63465/Source:default>
36. Федеральный Государственный стандарт начального общего образования[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://safetykids.ru/tag/gosudarstvennyj-standart-obrazovaniya/>
37. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи[Текст]/Е.Г. Федосеева: Автореф. Ди. – канд. Пед. Наук: 13.00.03. – М., 1999. – 20 с.
38. Филичева Т.Б. Формирование коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности[Текст]/ Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, О.М. Елисеенкова//Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 34-41.
39. Харитоновна Е.А. Развитие фразовой речи в процессе сюжетно-ролевой игры у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

[Электронный ресурс]/Е.А. Харитонов. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-frazovoi-rechi-v-protsesse-syuzhetno-rolevoi-igry-u-detei-s-obshchim-nedorazvitiem->

40. Цукерман Г.А. Как младшие школьники с нарушением речи учатся правильно говорить на логопедических занятиях [Текст] /Г.А. Цукерман. - М. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2010. – 311 с.

41. Черкасова Е.Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста. Изучение, диагностика, развитие. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – 192 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ